Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8470476
Centre d'intérêt: 250

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

L'éducation interculturelle : avis au Ministre de l'éducation, avril 1983 / Conseil supérieur de l'éducation. -- Québec : Le Conseil, Direction des communications, 1983.
51 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 50-321. Bibliogr.: p. 47-50.

ISBN 2-550-05927-1

Descripteur(s): *Groupe ethnique *Culture *Relations interculturelles *Intégration sociale *Relations sociales *Attitude raciale *Milieu culturel *Immigrant *Attitude sociale

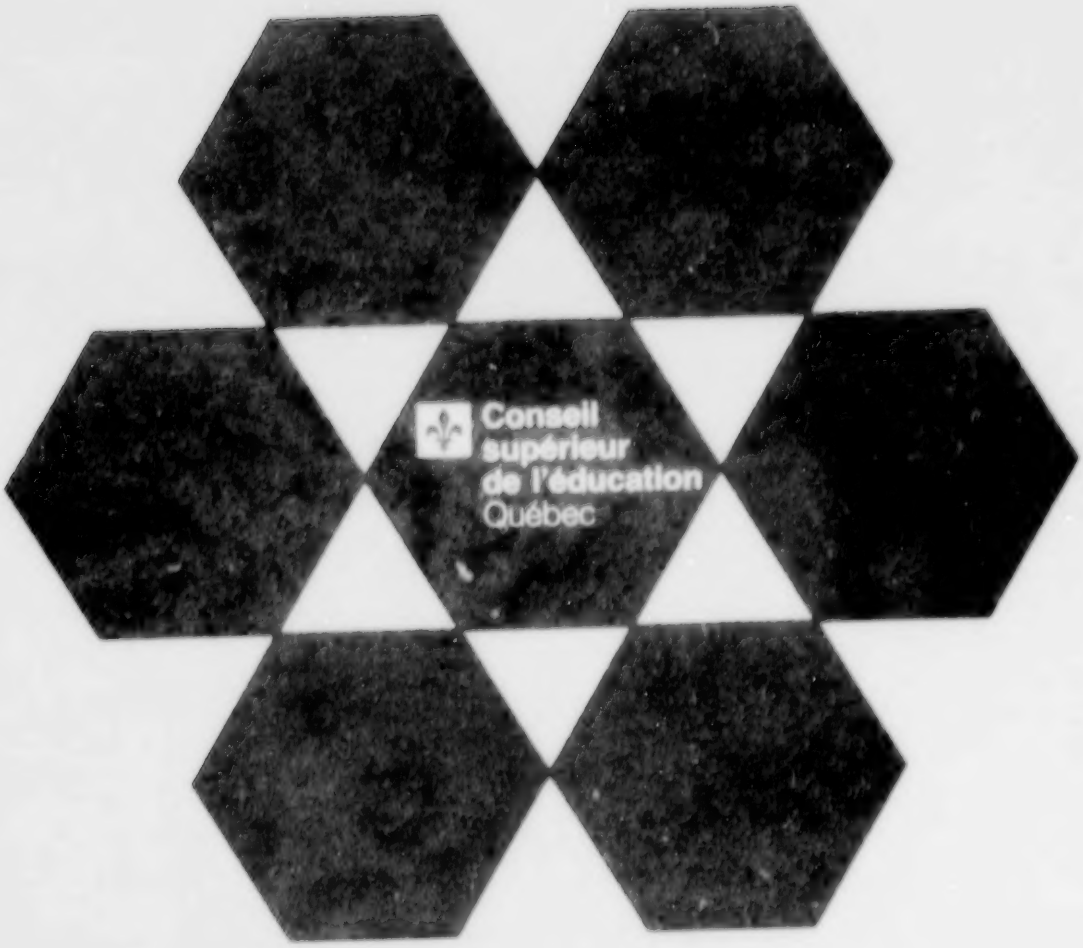
Identificateur(s) de sujet: *Education interculturelle *Identité culturelle

Conscient qu'on ne peut négliger le rôle de l'école dans la sensibilisation et l éducation aux valeurs culturelles véhiculées par les groupes ethnoculturels qui habitent le Québec, le Conseil supérieur de l'éducation propose dans cet Avis une meilleure prise de conscience des exigences de l'éducation interculturelle. La première partie du document porte sur les composantes variées de la population québécoise, phénomène dont devraient particulièrement tenir compte les établissements scolaires situés dans les régions les plus cosmopolites. La deuxième partie porte sur la nature d'une éducation interculturelle. Enfin, la troisième partie traite de la réponse des établissements scolaires à la diversité culturelle et aux besoins de l'éducation interculturelle.

Diverses recommandations sont formulées, dont les suivantes: 1. que soient mis en relief, parallèlement à la lutte contre les stéréotypes racistes ou ethniques, les aspects positifs des valeurs culturelles des composantes de la population su Québec; 2. que les commissions scolaires et les écoles consultent les communautés ethnoculturelles sur les meilleurs moyens à prendre pour favoriser les activités d'intégration et d'acceptation; 3. que les services d'éducation des adultes soient invités à apporter leur contribution aux activités d'accueil d'intégration des nouveaux venus au Québec.

Type de document: r

LOUQ 8470476



Avis adopté à la 279e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 15 avril 1983

ISBN 2-550-05927-1
Dépôt légal: deuxième trimestre 1983
Bibliothèque nationale du Québec

EDUQ 8470476

Comité sur les affaires interculturelles (CoAI)

Membres

Monsieur Lucien Rossaert
président du Comité
Vice-président du Conseil
supérieur de l'éducation
Montréal

Madame Esther Benaïm-Ouaknine
Directrice
Département des études juives
Université de Montréal
Montréal

Monsieur Jimmy Di Genova
Directeur
Troupe folklorique Les Sortilèges
Montréal

Madame Joan Fitzpatrick
Membre du Conseil supérieur de
l'éducation
Commission des écoles
protestantes du Grand Montréal
Montréal

Monsieur Gérard-A. Pelletier
Service d'accueil
Université Laval
Sainte-Foy

Madame Esmeralda Thornhill
Commission des droits de la
personne du Québec
Montréal

Monsieur Robert Vachon
Centre interculturel Monchanin
Montréal

Monsieur Michel Gagné
Secrétaire (jusqu'en octobre 1982)
Conseil supérieur de l'éducation
Sainte-Foy

Monsieur Bernard Audet
Attaché de recherche
secrétaire (depuis novembre 1982)
Conseil supérieur de l'éducation
Sainte-Foy

Au fond, toutes les grandes civilisations sont des civilisations de carrefour qui ont su marier en elles des influences d'origines diverses. Si cette diversité devait disparaître dans un monde qui deviendrait homogène, uniforme, on pourrait craindre que l'humanité entre dans une période qui n'aurait plus guère de rapport avec tout ce à quoi nous sommes traditionnellement attachés.

Claude Lévi-Strauss

Table des matières

page

Introduction 1

Chapitre I — Les composantes de la population 5
1. une perspective interculturelle 5
2. les nations amérindiennes et inuit 6
3. l'immigration 8

Chapitre II — Nature de l'éducation interculturelle 13

Chapitre III — Éducation interculturelle et institution scolaire 17
1. accueil d'intégration 17
   1.1 difficultés 17
   1.2 moyens 21
2. accueil d'acceptation 30
   2.1 besoins 31
   2.2 moyens 33

Conclusion 43

Recommandations 44

Bibliographie 47

INTRODUCTION

L'évolution du Québec a été marquée, au cours des récentes décennies, par une volonté mieux affirmée de l'élément francophone de prendre en charge son destin. L'un des objectifs de cette réorientation de la vie collective est d'édifier une société où la langue française soit la langue des principaux secteurs d'activités publiques, et où la culture franco-québécoise puisse se développer et s'épanouir, tout en respectant les autres cultures qui l'entourent. Un tel développement passerait par l'exercice des pouvoirs nécessaires en matières économique, sociale et culturelle, grâce au contrôle que le Québec possède sur ses propres institutions politiques. Tous les groupes ethnoculturels qui composent la société québécoise sont invités à prendre une part active à ce projet collectif. Car, en ayant décidé de vivre et de travailler dans cette province, ont-ils non seulement apporté une contribution à son progrès matériel, ce qui est déjà suffisant pour faire d'eux des citoyens à part entière, mais en continuant à être ce qu'ils sont, avec les adaptations nécessaires, ils peuvent aussi concourir à l'édification d'une société de plus en plus consciente des apports latents de chacun de ses éléments.

Avant d'aller plus loin, et pour éviter toute ambiguïté, il est important de garder en mémoire deux sens différents qu'on peut donner au mot «culture». On peut entendre par culture — et c'est le sens que nous donnons à ce terme quand nous parlons ici de la «culture franco-québécoise» ou canadienne-française et des «autres cultures» — une façon de vivre et de voir le monde hérité de ses ancêtres et dont on peut, à juste titre, vouloir conserver certains traits même si cette culture ne correspond pas toujours aux normes de la société dans laquelle on vit. Dans ce sens, le Québec est composé de plusieurs cultures ou ethnocultures. C'est le sens que nous donnerons le plus souvent au mot culture, au cours de cet avis. Mais il est un autre sens important accordé à ce mot, celui des normes et valeurs partagées par l'ensemble d'une société, même si elle est très diverse. C'est en ce sens qu'on parle de culture américaine, canadienne, par exemple. C'est en ce sens aussi qu'on peut parler désormais d'une culture québécoise qui intégrerait non seulement la culture canadienne-française prédominante, mais aussi toutes les autres ethnocultures qui entrent dans la composition de la société québécoise. À vivre ensemble, qu'on soit d'origine française, anglaise, italienne ou autre, à observer les mêmes lois, les mêmes normes, on finit par partager une culture: c'est à cette nouvelle culture québécoise, large, ouverte et dynamique que les gens d'ici vont s'intégrer sans pour cela renoncer à leurs sources ethnoculturelles.

Qu'il y ait ici ou là des préjugés raciaux ou ethniques, on ne peut le nier; que des événements déplorables, sous ce rapport, se déroulent dans des milieux de travail ou dans des établissements scolaires, il faut vivement le regretter, et tous les moyens doivent être pris pour faire disparaître les causes de conflits. Un premier pas devrait être fait par une meilleure connaissance mutuelle des traditions, des styles de vie et des visions du monde des groupes qui composent la société québécoise. L'accueil des nouveaux venus s'en trouverait facilité d'autant. Nous croyons que, même si ce qui se fait ici dans le domaine des relations et de l'accueil peut

facilement être comparé avec ce qu'il y a de mieux dans d'autres pays, il est nécessaire d'aller plus loin en faisant en sorte que les rapports entre toutes les composantes de la société québécoise soient marqués au coin d'un plus grand respect mutuel de ce qu'elles sont, tant au plan individuel qu'au plan social. Nous affirmons, avec les auteurs du livre blanc sur la politique québécoise du développement culturel, qu'«une société vivante doit envisager les apports qui lui viennent de sa propre diversité comme un indispensable enrichissement[1]».

Pour réaliser ce climat d'accueil et d'acceptation mutuelle, on dira qu'il faut d'abord faire l'éducation de la société. On peut facilement tomber d'accord là-dessus, car il est peu de secteurs où l'éducation dans son sens large n'ait pas sa place, mais devant un vœu aussi général et vague à souhait, on risque fort de ne savoir par où commencer. Bien sûr, les organes d'information assument une partie de la tâche, avec souvent un certain succès, compte tenu de leur puissance de pénétration; les groupements de citoyens peuvent aussi faire leur part, en particulier ceux qui poursuivent des objectifs socioculturels; et, bien entendu, il appartient à chaque personne, en dernière analyse, de faire sa propre éducation, que ce soit par l'un ou l'autre des moyens dont nous venons de parler, ou par la fréquentation de personnes d'autres cultures.

Néanmoins, il est un lieu dans la plupart de nos sociétés, qui est particulièrement consacré aux apprentissages auxquels doivent se soumettre les jeunes pour réaliser leur insertion graduelle dans la société, sans préjudice, cependant, du rôle prioritaire et irremplaçable de la famille et de la communauté. L'institution scolaire, en effet, n'a pas seulement pour fonction de préparer à l'exercice d'un métier ou d'une profession, c'est aussi grâce à elle que les jeunes peuvent acquérir une bonne partie de leur formation personnelle et sociale. Dans cette intention, elle doit veiller à s'ajuster au mieux — et au besoin, les transformer — aux conditions sociales qui évoluent autour d'elle et dont une des composantes est cette diversité de groupes ethnoculturels qui caractérise de plus en plus la société québécoise. Dans ses effectifs, l'école reproduit ce trait de notre société, en elle se retrouvent quotidiennement des jeunes qui proviennent des horizons les plus variés et qui vivent à la maison des expériences toutes aussi humaines les unes que les autres. Par le fait de ces rassemblements quotidiens, l'école devient aisément «un important lieu de socialisation», comme nous l'écrivons dans notre rapport sur la fonction sociale de l'institution scolaire[2]. «Le groupe de pairs, disions-nous aussi, exerce une influence prépondérante sur le processus de socialisation.» *On ne peut donc négliger le rôle de l'école dans la sensibilisation et l'éducation aux valeurs culturelles véhiculées par les groupes ethnoculturels qui habitent le Québec.*

Au reste, le Conseil a déjà amorcé sa réflexion sur ce sujet, dans une recommandation qu'il a adressée au ministre de l'Éducation, il y a près de

1. Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, 1978, volume I, page 63.
2. Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1980-1981, Tome II: *La fonction sociale de l'institution scolaire*, page 18.

cinq ans[3]. Il donnait ainsi suite aux travaux de quatre groupes de travail formés respectivement de représentants des communautés noire, juive, orthodoxe et italienne. Par cette recommandation, le Conseil, «tout en rappelant brièvement certains principes, (proposait) quelques solutions concrètes à des problèmes d'ordre confessionnel et culturel en milieu scolaire». Pour sa part, le Comité catholique avait publié précédemment un document sur l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses à l'école catholique[4]. Par cette intervention, le Comité proposait une «amorce à la réflexion et à l'action», et invitait l'école catholique à «saisir ce phénomène de la diversité comme une occasion nouvelle de manifester son caractère «catholique» qui, au sens étymologique, veut dire universel, c'est-à-dire ouvert aux appels et aux valeurs du monde entier».

De nouveau, comme il s'y est engagé dans sa recommandation, et compte tenu que la diversité culturelle du Québec est toujours en croissance, le Conseil revient sur le sujet pour tenter d'aller un peu plus loin dans une meilleure prise de conscience des exigences de l'éducation interculturelle. Nous verrons d'abord que la population québécoise est composée de groupes ethnoculturels nombreux et variés, et que, en conséquence, les établissements scolaires situés dans les endroits où se vit plus particulièrement la diversité ont dû tenir compte de cette réalité pour s'y ajuster. On a dû adopter des mesures d'ordre pédagogique destinées à favoriser l'accueil des jeunes à l'école ou à leur fournir le support spécial dont ils peuvent avoir besoin. Ce n'est là qu'un des aspects de l'éducation interculturelle, car il faut prendre conscience que dans une société qui s'enrichit de plusieurs traditions culturelles, il y a différentes visions du monde, de l'être humain et du divin. Au Québec, nous ne pensons pas tous la nature humaine et la vie de la même façon; nous partageons des styles de vie divers.

Comment faire en sorte que ces visions et ces styles de vie ne se désintègrent pas, mais plutôt qu'ils puissent être vécus et soient en même temps un apport positif à toute la société québécoise, c'est ce que le Conseil se propose de rechercher en tentant de voir ce que serait une éducation interculturelle. On verra aussi quelques-uns des problèmes occasionnés par la diversité culturelle, particulièrement dans les établissements scolaires, et quels mécanismes ont été ou devraient être mis en place pour répondre aux besoins de cette éducation. L'objectif est le développement et le progrès d'une société qui a déjà manifesté sa volonté de vivre en français selon sa propre culture, dans un climat de respect des héritages ethnoculturels minoritaires et d'ouverture aux influences qui peuvent l'enrichir.

---

3. Conseil supérieur de l'éducation, *L'école et les enfants de divers groupes ethniques et religieux*, Québec 1979, 16 pages.

4. Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, *Dans ce pays*, Québec, 1978, 32 pages.

Chapitre I
LES COMPOSANTES DE LA POPULATION

1. Une perspective interculturelle

Il est important de prendre conscience que les groupes ethnoculturels n'ont pas tous la même façon de considérer les composantes de la population et qu'il faudrait les présenter aussi *tels qu'ils se voient eux-mêmes* et *tels qu'ils aiment se présenter eux-mêmes*. Par exemple, les Autochtones ne se considèrent pas «du Québec» ou comme «citoyens québécois»; pour eux, le Québec est une réalité administrative en dehors de leur réalité nationale. C'est pourquoi, de leur point de vue, on doit plutôt parler des nations autochtones vivant «au Québec».

Sur un autre plan, à savoir celui de l'attitude suivant laquelle on est porté à mesurer l'importance des choses, même des êtres vivants, par leur aspect quantitatif, il faudrait éviter d'en faire le principal barème d'appréciation lorsqu'on parle des groupes ethnoculturels. En termes généraux, on parle aussi de «minorités» culturelles, alors que de soi aucune culture ne veut se voir amoindrie pour faire la place à une autre ou pour en valoriser une autre. À la décharge de ceux qui utilisent ces termes ou ces méthodes, il faut dire que souvent ils le font sans aucune arrière-pensée ou intention d'impérialisme ou de colonialisme. Nous croyons qu'il est quand même important d'attirer l'attention là-dessus. Bien sûr, il y a des situations où on ne peut éviter de quantifier, surtout pour des fins administratives ou pour chercher à mieux connaître le portrait d'une réalité, mais il serait alors plus juste de dire «minorités linguistiques» (car l'aménagement linguistique d'une société doit tenir compte davantage de la majorité) et «communautés culturelles» (car l'aménagement culturel d'une société repose en grande partie sur la mise en commun intercommunautaire).

Sans nier que l'usage courant d'une langue soit le plus souvent un puissant facteur d'intégration culturelle, il peut arriver que le critère de la langue soit mal fondé pour caractériser les groupes ethnoculturels ou certains d'entre eux. Par exemple, que des Chinois ou des Japonais parlent anglais n'en fait pas fondamentalement des gens de culture anglaise, ou que des Haïtiens ou des Vietnamiens parlent français n'en fait pas non plus des personnes fondamentalement de culture française. Que si on veut considérer le critère de la langue, il faut être bien conscient qu'on se situe alors à un niveau qui n'est pas celui de la nature profonde de ces groupes: leur langue de communication n'est pas celle qui exprime le mieux leurs cultures. Donc, si on utilise les termes «francophone», «anglophone» ou «allophone» (ce dernier terme pour marquer la prééminence des deux autres), on le fait pour des fins bien précises: soit pour connaître le *modus vivendi* des divers groupes au plan linguistique (usage de telle ou telle langue au foyer, avec les amis, etc.), ou encore pour savoir à quelles catégories d'élèves on a affaire pour ce qui a trait aux méthodes d'enseignement de la langue de l'école.

La réalité ethnoculturelle du Québec est fort complexe. La population est composée de nations (comme chez les Amérindiens et les Inuit), de cultures et d'ethnies. «Les groupes ethniques, comme nous en a fait part

une interlocutrice, sont des sous-groupes à l'intérieur d'une culture. Chaque culture possède ses variantes ethniques. Les groupes ethniques qui constituent une culture partagent en commun une vision fondamentale du monde et un certain nombre de valeurs de base. Mais ils expriment ces valeurs de différentes manières, ce qui fait qu'ils vivent des coutumes et des traditions différentes[5].» Il y a aussi une réalité interraciale qui est bien distincte de la réalité interethnique et interculturelle: les Noirs, les Asiatiques et les Amérindiens ont été colonisés par la race blanche, dans des circonstances qui ont différé d'une population à l'autre. De ce fait, à l'intérieur de chacun de ces grands groupes, les sous-groupes ont évolué chacun selon des modalités différentes qui ont marqué leurs mentalités et leurs comportements respectifs. On ne devrait pas les confondre et penser que tous les Noirs sont semblables, ou que les Asiatiques ont tous la même conception du monde et de la vie.

2. Les nations amérindiennes et inuit

Depuis quelques années, il se manifeste un intérêt un peu plus marqué et moins négatif à l'égard des premiers habitants de notre pays, les Amérindiens et les Inuit. Pendant longtemps, on a pensé les réduire au silence en les confinant dans des territoires déterminés et restreints et en leur donnant aussi l'occasion de participer à certaines retombées de notre développement social et économique. C'était ignorer le fait qu'en agissant ainsi, non seulement on utilisait des ressources naturelles sur lesquelles ils ont des droits de propriété, mais du même coup on les dépouillait de ce qui avait formé leurs valeurs et leurs traditions; on en a fait des démunis comme le dit la Montagnaise An Antane Kapesh: «Après que le Blanc soit venu nous trouver sur notre domaine, nous, les Indiens, ne valons rien et ne gouvernons rien[6].» Ne voulant plus tenir le rôle de pupilles de quelque État que ce soit et qui leur est étranger, ces nations autochtones ont retrouvé leur dignité — l'ont-elles jamais perdue? — et elles tiennent à faire reconnaître leurs droits et à vivre leurs cultures comme elles l'entendent, ce dont le Québec doit tenir compte dans ses relations avec elles.

Les Amérindiens sont répartis en deux grandes familles culturelles et linguistiques, soit les Iroquoïens (Hurons et Iroquois) et les Algonquiens (Montagnais, Cris, Algonquins, Têtes de Boules ou Attikameks, Micmacs, Abénakis, Naskapis et Malécites). Comme nous l'avons dit plus haut, ces deux grands groupes débordent de beaucoup les frontières actuelles du Québec. «LES ALGONQUIENS comprend des nations de l'Atlantique aux Plaines, de la Baie d'Ungava jusqu'aux Carolines. Les IROQUOIENS comprend les nations du bassin du St-Laurent jusqu'au lac Ontario et qui descendent vers le Sud jusqu'au Maryland[7].»

En 1978, la population indienne installée sur le territoire du Québec était de 33 705 Indiens et de 4 873 Inuit. Il s'agit des Indiens qui sont inscrits conformément aux termes de la loi fédérale qui les régit (qui prétend les régir, disent les Indiens). Pour ce qui est des autres, c'est-à-dire les Métis et

5. Kalpana Das, *Intercultural Context of the Classroom and Its Implications in Teaching*, Montréal, s.d. Texte dactylographié, page 2. (Traduction)

6. An Antane Kepesh, *Eukuan nin matshimanitu innu-iskueu. Je suis une maudite sauvagesse*, Montréal, Leméac, 1976, page 225.

7. *Revue Monchanin*, n° 63, avril-juin 1979, page 2.

les Indiens non inscrits, ou «sans statut», on estime leur nombre à 20 000. Au total, la population amérindienne et inuit regroupe approximativement 58 578 individus[8]. Les Amérindiens inscrits habitent dans trente-neuf «réserves» réparties ici et là au Québec. Quant aux Inuit, on les retrouve dans l'extrême Nord de la province où ils vivent dans treize villages.

Pour ce qui est de la population scolaire, il y avait en 1979-1980, 3 182 élèves amérindiens dans les écoles fédérales des réserves et 6 621 dans les écoles provinciales. Parmi ces derniers, 3 675 élèves relevaient des commissions scolaires Crie et Kativik (créées par suite de l'entente de la Baie James). Soulignons au passage, que les Inuit ne sont pas assujettis à la loi fédérale sur les Indiens. On retrouve enfin 2 600 autres élèves amérindiens inscrits dans près d'une cinquantaine de commissions scolaires du Québec, par suite d'ententes entre ces organismes et le ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord.

Les Amérindiens et les Inuit ont résisté tant bien que mal, au cours de leur histoire, au choc culturel qu'ils ont subi par suite de l'occupation graduelle de leurs territoires par les Européens qui venaient s'y établir. De nos jours, ils manifestent une vigueur et une fermeté qui s'expriment dans leurs revendications concernant la propriété de leurs territoires et dans leur volonté de réactiver leurs valeurs culturelles[9].

Dans le domaine scolaire comme en tout ce qui concerne leur existence, ils veulent vivre en pleine autonomie, mais non dans l'isolement. C'est pourquoi ils entretiennent des relations avec les gouvernements d'Ottawa et de Québec (celui-ci a créé, à cet effet, le Secrétariat des activités gouvernementales en milieux amérindien et inuit). Pour ce qui concerne plus spécifiquement le domaine scolaire, ils peuvent décider d'agir seuls et de prendre leurs écoles en charge, ou s'ils veulent établir des communications avec le ministère de l'Éducation, elles doivent se faire dans les limites qu'ils ont fixées eux-mêmes. Ceci est en accord avec ce que déclarait la Fraternité des Indiens du Canada, il y a quelques années: «Nous sommes les mieux placés pour juger des genres de programmes scolaires qui conviennent à la réalisation de ces objectifs sans porter préjudice à l'enfant.(. . .) Seul un mode d'administration locale de l'éducation nous permettra de prendre des décisions dans des cas concrets. Nous soutenons qu'il appartient aux bandes indiennes de prendre ces décisions et d'exercer pleinement leurs responsabilités en offrant aux enfants le meilleur enseignement possible[10].»

La prise en charge de leurs écoles par les Amérindiens est déjà réalisée dans sept écoles au Québec: l'école Tsheshteshenu de Maliotenam (Côte-Nord), l'école Johnny Pilot de Sept-Îles, l'école Amisk de Pointe-Bleu (Lac-Saint-Jean), l école de Maria (Bonaventure), l'école Kitigan Zibi de Mani-

8. Ces chiffres et ceux qui suivent nous on été fournis par la coordonnatrice par intérim des activités en milieux amérindien et inuit, au ministère de l'Éducation.

9. Sur les valeurs culturelles des Amérindiens, on lira avec profit dans la *Revue Monchanin* (devenue *Interculture*) des études sur l'autodétermination politique des autochtones (numéros 62, 63, 64), l'univers juridique des autochtones (numéros 65, 75-76) et le dialogue amérindien-chrétien (numéro 74).

10. Fraternité des Indiens du Canada, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, 1972, pages 3 et 4.

waki, le Survival School (secondaire) et l'Indian Way School (primaire et secondaire) de Kahnawake. Chez les Inuit, depuis 1978 c'est la commission scolaire Kativik qui a la responsabilité de l'enseignement, sauf dans les villages de Povungnituk et d'Ivujivik où la population n'a pas accepté l'entente de la Baie James. Dans ces deux localités, les écoles ont conclu une entente de services avec la commission scolaire Kativik, sans préjudice de ce qui pourrait se produire dans l'avenir.

À partir de cette brève esquisse de la situation des Amérindiens et des Inuit en territoire québécois, il serait très hasardeux, voire téméraire, de vouloir faire quelque recommandation que ce soit. Une étude plus approfondie s'impose, qui aurait pour but de mieux connaître ces nations, leurs revendications et leurs aspirations. Pour ce qui est du domaine scolaire, il y aurait lieu de porter une attention spéciale à certaines questions, comme la formation des maîtres, le matériel didactique, la mesure et l'évaluation, les dispositions de la Charte de la langue française sur la langue d'enseignement[11], et toute autre question qui pourrait naître des relations entre ces nations et la nation québécoise.

3. L'immigration

Dans le passé

À diverses périodes de son histoire, le Québec — tout comme le Canada et les États-Unis — a été une terre d'immigration. La vallée du Saint-Laurent, à partir de 1608, a connu les premiers établissements français permanents de ce qui allait devenir la Nouvelle-France. Pendant quelques décennies, jusque vers 1665, le peuplement fut lent. Par la suite, le recrutement fut intensifié par l'envoi par le roi de France de soldats, qu'on laissait libres de rester au terme de leur engagement. Les artisans et les colons dont la colonie avait besoin arrivèrent en plus grand nombre qu'auparavant, si bien qu'au moment de la cession de la Nouvelle-France à l'Angleterre, en 1763, on estime que la France avait envoyé ici dix mille de ses ressortissants et que la population s'élevait à environ soixante-dix mille.

Il est intéressant de noter que parmi les Français envoyés au Canada par le métropole, il y avait des Suisses, des Anglais, des Irlandais, des Allemands et des Italiens. Leur nombre était limité, il est vrai, car ils faisaient partie surtout des contingents de soldats que le roi envoyait en Nouvelle-France, mais plusieurs firent souche et ont laissé des descendants.

Après 1763, par suite de la cession de la Nouvelle-France à l'Angleterre, ce fut au tour des Britanniques d'arriver en grand nombre dans la vallée du Saint-Laurent. Les villes de Québec et de Montréal attirèrent d'abord les marchands et les artisans. Vinrent ensuite de forts groupes de Loyalistes qui quittèrent les États-Unis lors de la guerre de l'indépendance américaine[12]. Ils se virent accorder des terres dans les Cantons de l'Est, en

11. Sur les Autochtones et l'enseignement du français, voir Conseil de la langue française, *Rapport annuel 1981-1982*, pp. 24-27.

12. Réjean Lachapelle et Jacques Henripin, *La situation démolinguistique au Canada. Évolution passée et prospective*, Montréal, L'Institut de recherches politiques, 1980, p. 11.

Gaspésie et dans l'Outaouais. Des Irlandais et des Écossais se fixèrent aussi en milieu rural pour former ici et là des îlots de population dont l'occupation principale fut la culture du sol. La toponymie rend bien compte de cet aspect du peuplement du Québec.

La présence des Noirs, durant le Régime français, remonte aussi loin qu'en 1606, alors que Champlain était accompagné d'un Portugais noir, nommé Mathieu de Costa, homme libre «expert en langue micmac[13]». Il y eut ensuite un nommé Olivier Lejeune, Guinéen venu comme esclave des frères Kirke en 1629; il devint la propriété de Guillaume Couillard et mourut en 1654 (on ignore s'il acquit sa liberté). Plus tard, il y eut des esclaves noirs venant des colonies anglaise et des Caraïbes qui furent achetés par les Français du Canada. En tout, leur nombre a pu s'élever jusqu'à environ 1 200, selon Trudel, d'après la documentation qu'il a pu retracer. On les retrouve surtout au cours des vingt dernières années du Régime français, et plus particulièrement après 1760, à l'époque de l'immigration des Loyalistes[14].

Quant aux autres vagues d'immigration, elles commencèrent à se produire avant la fin du XIX[e] siècle. Ce furent d'abord les Juifs, venant en majorité de l'Europe de l'Est après 1880, puis après chacune des deux grandes guerres mondiales. Plus récemment quelques milliers vinrent s'y ajouter, provenant surtout du Maroc mais aussi du Moyen-Orient. La construction du chemin de fer dans l'Ouest du Canada, au début du XX[e] siècle, provoque la venue de forts contingents de Chinois et de Noirs (ceux-ci originaires des États-Unis) au Québec, une fois les travaux terminés. Vers la même époque, les Italiens et les Grecs arrivèrent en grand nombre, ces derniers surtout de 1951 à 1961. De 1919 à 1935, l'immigration allemande fut faible, mais elle s'intensifie après la seconde Guerre mondiale. Quant à l'immigration portugaise, elle est de date très récente, surtout après 1960. «Jusqu'en 1967, deux tiers des immigrants venant au Québec arrivaient d'Europe. Aujourd'hui, cette immigration compte pour un tiers. L'immigration de l'Amérique latine, des Antilles et de l'Asie est en progression, alors que celle venant de l'Afrique demeure stable[15].» Au cours des dernières années, en effet, on a connu un afflux considérable d'Haïtiens, de Vietnamiens, de Cambodgiens qui ont quitté leurs pays pour des raisons économiques ou politiques.

Ces dernières années

Au cours des années 1970 à 1979, le nombre d'immigrants admis au Canada et au Québec se répartit ainsi[16]:

---

13. Leo Bertley, «L'histoire du Québec vue par un Québécois noir», dans la *Revue Monchanin*, n° 60, juillet-septembre 1978, page 15.
14. Marcel Trudel, *L'esclavage au Canada français*, Québec, Presses universitaires Laval, 1960, *passim*.
15. Jacques Perron, «Les minorités au Québec», dans *Dossier Québec*, Paris, Édition Stock, 1979, page 342.
16. Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction de la recherche, *L'immigration au Québec*, bulletin statistique annuel, vol. 7 (1979), page 11.

Nombre d'immigrants admis au Québec et au Canada 1970-1979

Année	Québec 1	Canada 2	Taux d'attraction du Québec 3 = ½ × 100
1970	23 228	147 713	15,7
1971	19 221	121 900	15,8
1972	18 583	122 006	15,2
1973	26 871	184 200	14,6
1974	33 458	218 465	15,3
1975	28 042	187 881	14,9
1976	29 282	149 429	19,6
1977	19 248	114 914	16,7
1978	13 899	86 313	16,1
1979	19 522	112 096	17,4

On voit, d'après les calculs, que le taux d'attraction moyen du Québec, c'est-à-dire le nombre d'immigrants admis au Québec pour 100 immigrants admis au Canada, s'est établi au cours des dix dernières années dont nous avons les chiffres, à 16%.

> *La hausse considérable du niveau d'immigration au Québec et dans l'ensemble du Canada s'explique par l'arrivée massive de réfugiés indochinois. Ce programme d'accueil, qui doit se prolonger en 1980, a permis au Québec d'accueillir en 1979 près de 5 500 réfugiés de l'Asie du Sud-Est alors que plus de 24 500 se sont établis au Canada durant l'année*[17].

Répartition géographique

Pour ce qui est de la destination des immigrants vers les régions administratives du Québec pour l'année 1979, il est intéressant de noter que la grande majorité de ceux qui ne connaissent ni le français ni l'anglais veulent s'établir dans la région de Montréal, soit 6 837 ou 76,39% des 8 950 de cette catégorie. Au reste, quelle que soit leur langue, on constate que les immigrants sont plus attirés par Montréal et sa région que par toute autre région du Québec comme nous le montre ce tableau[18].

17. *Ibid.*, page 7.
18. *Ibid.*, page 13.

Répartition des immigrants admis au Québec en 1979 selon leur connaissance du français et de l'anglais, par région de destination

Région de destination	Français seulement		Français et anglais		Anglais seulement		Ni français ni anglais		Total (= 100%)
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
01 Est du Québec	14	18.9	8	10.8	1	1.1	49	66.2	74
02 Saguenay — Lac St-Jean	41	20.2	26	12.8	26	12.8	110	54.2	203
03 Québec	299	29.2	147	14.4	62	6.3	492	49.7	990
04 Mauricie-Bois-Francs	92	22.5	26	6.3	15	3.7	276	67.5	409
05 Estrie	104	22.4	70	15.0	46	9.9	245	52.7	465
06 Montréal	5 629	22.1	1 972	10.1	1 647	23.6	6 837	44.2	15 485
— Rive Sud	502	28.0	175	9.8	413	23.0	702	39.2	1 792
— Centre	2 880	21.5	1 382	10.3	3 197	23.8	5 961	44.4	13 423
— Rive Nord	47	17.4	15	5.6	37	13.7	171	63.3	270
07 Outaouais	63	17.0	25	6.8	53	14.3	229	61.9	370
08 Abitibi-Témiscamingue	25	25.2	—	—	6	6.1	68	68.7	99
09 Côte Nord	19	18.5	1	1.2	4	5.0	61	75.3	81
10 Autres régions	374	27.8	160	11.9	229	17.0	583	43.3	1 346
Total	**4 446**	**22.8**	**2 835**	**10.4**	**4 091**	**21.0**	**8 950**	**45.8**	**19 922**

Ces données confirment le fait, s'il en était besoin, que les immigrants, obéissant sans doute à des impératifs d'ordre économique, surtout d'embauche, manifestent clairement leur intention de se diriger d'abord là où ils seront le mieux servis. On sait aussi qu'ils veulent retrouver des groupes de même origine, déjà installés ici, afin de minimiser les effets du choc culturel qu'ils subissent en s'établissant dans un pays qui leur est dès l'abord étranger. C'est à Montréal qu'ils songent alors. Cette ville-métropole est devenue une porte d'entrée importante pour l'immigration. Il s'y est développé des quartiers ethniques dont le rôle a toujours été considérable. Pour chaque vague d'immigrants, ces quartiers ont contribué à «faciliter leur adaptation à une nouvelle culture et à des rapports économiques différents de ceux qui existaient dans leur pays d'origine. Un grand nombre d'entre eux sont de source paysanne et ils éprouvent de sérieuses difficultés à s'adapter à la vie urbaine[19]».

Pour faire état de la situation démographique actuelle de la société québécoise, signalons brièvement qu'elle est formée par une majorité de personnes de langue maternelle française (83%) et d'un nombre important de personnes de langue maternelle anglaise. D'autres groupes présentent aussi un certain poids démographique, comme les Juifs, les Allemands, les Grecs, les Italiens, les Noirs, les Ukrainiens.

Fréquentation scolaire

La répartition démographique des groupes ethnoculturels se reflète, comme il se doit, sur la fréquentation scolaire, comme nous le montre le tableau suivant[19a] :

19. Dominique Clift et Sheila McLeod Arnopoulos, *Le fait anglais au Québec*, Montréal, Libre Expression, 1979, page 184.

19a. Ministère de l'Éducation, *Clientèle scolaire des organismes d'enseignement 1980-1981*, Québec, 1982, pages 98-113.

Inscriptions 1980-1981 selon la langue maternelle

	Français	Anglais	Autres	Total
1. Bas-Saint-Laurent — Gaspésie	47 234	2 427	141	49 892
2. Saguenay — Lac-Saint-Jean	59 009	520	356	59 885
3. Québec	179 573	2 216	692	182 481
4. Trois-Rivières	76 366	584	440	77 390
5. Cantons-de-l'Est	40 902	4 932	285	46 119
6. Montréal	434 030	90 966	52 903	577 899
a) Nord	134 345	10 983	4 368	149 696
b) Sud	165 903	23 273	4 120	193 296
c) Centre	133 782	56 710	44 415	234 907
7. Outaouais	47 277	8 600	683	56 560
8. Nord-Ouest	35 634	1 297	1 507	38 438
9. Côte-Nord	23 904	1 936	1 205	27 045
10. Nouveau-Québec	765	83	3 148	3 996
	944 784	**113 561**	**61 360**	**1 119 705**

Source: Formulaires sommaires de la clientèle des écoles au 30 septembre 1980.

En 1980-1981 (d'après les chiffres fournis à l'inscription au 30 septembre 1980), on comptait dans les écoles publiques primaires et secondaires du Québec 1 119 705 élèves (à l'exclusion des élèves des classes d'accueil pour immigrants). De ce nombre, il y en avait 61 360 dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais, soit 5,48%. Dans la région métropolitaine, ce pourcentage augmentait à 9,15%, et à l'intérieur de cette région, l'île de Montréal accueillait 83,95% de tous les élèves de la grande région dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais. Ce critère de la langue maternelle («première langue apprise et encore comprise par l'élève») nous est apparu comme très utile pour donner une idée de l'effet de la présence de nombreux groupes ethnoculturels sur la fréquentation scolaire. Nous devons cependant le considérer comme approximatif, car il ne rend pas compte du comportement des individus qui, après un certain temps, ont décidé d'abandonner leur langue pour adopter le français ou l'anglais, tout en tenant à se démarquer des francophones ou des anglophones en ce qui concerne leurs valeurs et leurs styles de vie.

Chapitre II
Nature de l'éducation interculturelle

Culture et valeurs

Une éducation interculturelle, c'est d'abord une éducation qui *prend en considération et respecte* les différentes identités ethniques, raciales, culturelles qui composent notre société, ainsi que leurs différentes visions du monde et leurs cultures éducatives propres. C'est une éducation qui consiste à voir les aspects de la vie avec les yeux de plusieurs cultures et non pas seulement du seul point de vue d'une seule culture. Par exemple, dans certaines cultures, le milieu familial et communautaire est prioritaire en ce sens qu'il apprend à ses membres certaines valeurs fondamentales comme l'interdépendance, le respect des aînés, le culte des ancêtres, de la nature, la discipline, le travail, la patience, la sérénité, etc. Certaines cultures éducatives sont centrées sur l'autonomie individuelle alors que d'autres le sont sur l'interdépendance et la collectivité familiale étendue.

L'éducation interculturelle consiste aussi à *sensibiliser aux cultures et à leurs valeurs propres dans leur intégralité*. Les valeurs culturelles ne sont pas des pièces détachées, mais des parties ou des dimensions d'un tout culturel. À un premier niveau, probablement le plus accessible, on fait connaissance avec le folklore, la langue, la littérature, les arts propres à telle ou telle culture. C'est déjà un premier pas, et il peut être suivi par d'autres, car il est naturel qu'on veuille dépasser certains aspects pour tenter d'aller plus en profondeur dans la connaissance des autres cultures. Par exemple, comment peut-on étudier une langue étrangère sans entrer en contact avec la littérature qu'elle a produite, avec l'histoire qui en explique le développement, avec la civilisation qu'elle exprime selon des structures propres à la mentalité du peuple qui la parle? Une telle interdépendance apparaît dès qu'on veut toucher à quelque aspect que ce soit de la culture d'un peuple.

À un deuxième niveau, l'éducation interculturelle devrait chercher à faire mieux connaître la contribution de chacun des groupes ethnoculturels dans l'édification de notre société et la construction du pays. En tout premier lieu, il faut mettre en évidence la connaissance qu'avaient et qu'ont encore les Amérindiens du pays et qui, des origines de la colonie jusqu'à nos jours, s'est révélée indispensable pour tous ceux qui sont venus et qui ont voulu s'y adapter ou en découvrir les ressources naturelles. La contribution des Français d'abord, des Britanniques ensuite, devrait être mieux connue, surtout par chacune de ces communautés qui ont trop longtemps vécu dans la méconnaissance et l'incompréhension réciproques. L'apport des autres communautés est tout aussi important, proportionnellement aux rôles qu'ils ont joués, et devrait être mieux connu, non seulement pour reconnaître le mérite et la place qui leur reviennent, mais surtout pour alimenter leur fierté devant les progrès réalisés et renforcer leur sentiment d'appartenance au pays et à la société où ils ont, à un moment donné, choisi de vivre et de faire oeuvre commune avec ceux qui s'y trouvaient déjà. L'historique de ces contributions en est encore à ses débuts; mais, comme nous le signalerons à l'occasion de l'enseignement de l'histoire, plus loin, quelques ouvrages ont déjà été publiés et ils peuvent être utilisés avec profit.

Enfin, on doit considérer toutes les dimensions propres à la culture de chacun des groupes qui composent la société québécoise, ses valeurs enrichissantes, complémentaires de la culture tout court. C'est ainsi qu'il y a lieu de voir leur *culture familiale* propre avec toute son originalité et sa force, par exemple, la famille élargie, le respect des aînés, les relations originales de parenté, les traditions éducatives familiales, la relation aux ancêtres, etc.; leur *culture sociale* avec ses qualités uniques d'hospitalité, de bon voisinage, de termes d'adresse raffinés, de façons uniques de résoudre les conflits à l'intérieur de la famille étendue ou du conseil de famille, du clan et de la communauté; leur *culture éducative* propre basée sur l'interdépendance, la relation aux autres, leur pédagogie propre avec son sens de l'observation, sa tradition orale, ses méthodes plus symboliques, moins explicatives, plus intuitives, etc.

Ne devrait-on pas faire état aussi des riches *traditions médicales* du Tai-Chi chinois et du yoga hindou et de leur conception holiste de la santé ainsi que des riches thérapies communautaires des peuples noirs et orientaux? Comment ne pas parler de l'apport si précieux des cultures *économico-politiques* propres à tous ces peuples, celui de la terre vierge qu'une attitude non interventionniste a su préserver pendant des siècles? l'économie de l'être et du faire qui équilibre notre économie de l'avoir? les relations de troc qui humanisent le commerce? les riches traditions politiques basées sur la coopération plus que sur la compétition et les rapports de force? Comment ne pas parler de leurs cultures *juridiques* basées sur l'action de grâce et sur le sens de solidarité cosmique? enfin de toutes leurs valeurs *éthicoreligieuses* propres basées sur la non-violence, la patience, la non-dualité entre le divin, l'humain et le cosmique? Ces valeurs, si on y portait une plus grande attention, pourraient être créatrices d'un humanisme plus ouvert[20]. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle consiste finalement à intégrer l'apport de plusieurs cultures dans sa culture à soi (synthèse) afin de regarder le monde dans une vision élargie.

Intégration et acceptation

Si toute culture qui immigre a la responsabilité de s'adapter au pays d'accueil et à la culture qui s'y trouve, il faut aussi s'attendre à ce que la culture d'accueil accepte comme un enrichissement ces apports de valeurs culturelles nouvelles. De cette façon, l'éducation interculturelle serait une éducation au dialogue des cultures, à un cheminement commun vers un avenir qui ne pourrait qu'être différent parce que fondé sur un pluralisme régénérateur et non sur l'assimilation ou la disparition des cultures au profit d'une seule. L'éducation interculturelle, d'une part, consisterait dans un *accueil d'intégration* qui aurait pour but de rendre notre propre culture et ses valeurs accessibles aux autres, ce que recherchent selon toute vraisemblance les personnes qui désirent venir s'installer ici et faire partie de notre société. D'autre part, il faut accorder une égale importance à *l'accueil d'acceptation* de ces cultures au lieu de chercher uniquement à les transformer. Il faut que la société d'accueil soit respectueuse des valeurs telles qu'elles sont vécues par les personnes et les groupes et qu'elle aille même

20. Sur cette question voir Robert Vachon, «D'un Québec intégrationiste à un Québec interculturel», dans *Interculture*, n° 73, octobre-décembre 1981, pages 6-7.

jusqu'à rendre possible sa propre évolution au contact de nouveaux modes de vie qui pourraient l'enrichir.

Pour assurer une véritable égalité des chances, la culture d'accueil doit éviter l'uniformisation traumatisante ou l'intégration forcée.

Nous ne devons pas oublier, en effet, comme on nous l'a dit au cours de nos audiences, que dans la mesure où il y a intégration, dans la même mesure il y a souvent désintégration. On nous a aussi fait observer que «l'égalité des chances, pour les cultures, ne doit pas consister seulement dans celle d'être semblables à la culture dominante, mais dans celle d'être différentes au plan culturel».

Chapitre III
Éducation interculturelle et institution scolaire

Le respect et l'acceptation des valeurs vécues par les groupes ethnoculturels doivent être voulus par la société dans son ensemble. C'est à celle-ci qu'il appartient de «créer un climat et un espace qui leur permettent de vivre selon leur propre contenu culturel[21]». Il revient, toutefois, à chaque élément constitutif de la société de faire sa part, en harmonie avec tous les autres. C'est dans cette optique que l'institution scolaire, du primaire à l'université, doit être mise à contribution. Elle ne peut tout faire, cela est bien connu, mais en ce qui concerne l'éducation interculturelle, il ne fait aucun doute qu'elle a un rôle très important à jouer, compte tenu de sa nature et de sa place dans la société. En effet, par l'obligation qui lui est faite d'accueillir tous les enfants d'âge scolaire d'abord, et ensuite tous ceux qui désirent poursuivre des études, c'est à une vaste partie de la population qu'elle donne des services. Par son personnel, son enseignement, son matériel didactique, bref, par son vécu quotidien elle est en mesure d'exercer une influence qu'il est difficile de mesurer sur la société, mais qui est incontestable. D'une part, elle doit être accessible à tous ceux qui veulent bénéficier de ses ressources, d'autre part, elle doit être ouverte aux valeurs culturelles qui sont vécues par les jeunes qui la fréquentent. Tant par son accueil d'intégration que par son accueil d'acceptation, comme nous le verrons, elle peut apporter une contribution réelle à cette éducation interculturelle qui apparaît comme une nécessité de plus en plus pressante dans l'évolution de la société québécoise.

1. Accueil d'intégration

«Le droit à l'éducation étant reconnu et accepté de tous, on veut s'assurer que tous les citoyens peuvent exercer de fait ce droit», déclarait le Conseil dans un énoncé de principes, en 1980[22]. Pour réaliser cet objectif, l'institution scolaire doit être accessible à tous et elle doit donner une formation de qualité. Elle doit être en mesure de déceler les obstacles qui s'opposent à ce dessein et trouver les moyens de les faire disparaître. La population scolaire est composée de jeunes venant de groupes linguistiques nombreux et variés; ces jeunes ont aussi des antécédents scolaires différents; ils font parfois partie de groupes ethnoculturels qui, pour des raisons historiques ou sociologiques, ne sont pas donnés comme gagnants au départ. Pour accueillir ces jeunes, il est particulièrement important que l'école connaisse les difficultés auxquelles ils ont à faire face et qu'elle puisse trouver les moyens de les surmonter; c'est ce que nous voulons démontrer dans les pages qui suivent sur l'accueil et l'intégration.

1.1 Difficultés

— Barrière linguistique

La loi sur l'instruction publique enjoint à tout enfant de fréquenter l'école tous les jours «depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a

21 Robert Vachon, *op. cit.*, page 15.

22 Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980*, page 218.

atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quinze ans[23]». En conséquence, chaque municipalité scolaire du Québec doit en retenir des écoles dans lesquelles elle est tenue «d'admettre aux cours qui y sont donnés, tout enfant domicilié dans la municipalité[24]» et ayant l'âge de la fréquentation obligatoire. L'application de ces dispositions de la loi ne pose pas de problème aux jeunes de langue française qui fréquentent les écoles de langue française, ni à ceux de langue anglaise qui sont inscrits dans les écoles anglaises. La situation devient compliquée lorsqu'il s'agit d'inscrire à l'école française, selon les prescriptions de la loi des milliers de jeunes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Par exemple, à Montréal, dans telle école primaire on compte, pour l'année 1982-1983, vingt-six ethnies différentes. Dans deux autres, ce sont 70% des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Dans une école de la C.E.C.M., on retrouvait, au cours de l'année scolaire 1980-1981, «vingt-sept nationalités venant de quatre continents, des adeptes des grandes religions (catholique, orthodoxe, protestante, bouddhiste) et on y (parlait) douze langues: le français, le grec, le polonais, l'espagnol, l'arménien, l'arabe, le portugais, le chinois, l'anglais, le hongrois, le créole et le yougoslave[25]».

La barrière linguistique est donc un premier obstacle sur le chemin de l'apprentissage scolaire. Car il s'agit pour le jeune non seulement qu'il comprenne ce qui se dit en classe, il faut aussi qu'il puisse mener une vie scolaire qui lui soit profitable, tant par la communication avec ses condisciples que par la participation aux activités de l'école. Le problème est plus ardu lorsque les parents eux-mêmes ne connaissent que leur langue maternelle; ils sont alors impuissants à aider leurs enfants à utiliser la langue de l'école. Ajoutons que la situation apparaît encore plus difficile lorsque le système linguistique dans lequel le jeune a déjà acquis ses habitudes de lecture ou d'écriture ou utilise des signes graphiques différents de ceux du monde occidental, comme c'est le cas pour les Arabes, les Chinois. Il arrive que, dans sa vie quotidienne, l'enfant utilise la langue de ses parents à la maison, regarde la télévision de langue anglaise et s'exprime en français à l'école, nous a-t-on fait remarquer, ce qui est l'image d'une société complexe.

— Couleur

Outre le problème linguistique, un autre obstacle se présente dans le cheminement scolaire des jeunes provenant des groupes ethnoculturels, celui de l'aspect extérieur différent, la couleur de la peau. Comme le mentionne le rapport soumis par le groupe de travail sur l'éducation de la communauté noire à un comité du Conseil supérieur de l'éducation, en 1978: «Vous faites contraste, que vous le vouliez ou non[26]». C'est alors, comme on nous l'a signalé, que l'enfant noir qui arrive dans une population blanche se rend compte de son statut de minoritaire. Cette prise de

23. Lois refondues du Québec, chap. I-14, art. 256.
24. *Ibid.*, art. 33.
25. Suzanne Martin, «Adapter l'école à l'enfant», dans *Dimensions*, C.E.C.M., vol. 2, n° 3, avril 1981, page 13.
26. *Rapport final des aspirations et des attentes de la communauté noire du Québec par rapport à l'éducation*, Montréal, 1978, 69 pages dactylographiées, page 18.

conscience peut, si elle n'est pas compensée par la qualité de l'accueil du groupe, augmenter la tension que l'enfant ressent déjà.

— Tests et classement

L'usage des tests psychologiques d'aptitude et d'intelligence uniformes appliqués indifféremment à tous les jeunes, quel que soit leur milieu socio-économique, a déjà été fortement remis en question. Mais, que des jeunes de cultures différentes se retrouvent devant ces tests élaborés pour des jeunes qui sont nés et qui ont toujours vécu dans notre réalité nord-américaine est profondément injuste. «L'administration de tels tests, conçus pour une population donnée, à un immigrant de culture différente, encore en proie à un choc culturel, ne saurait fournir en aucun cas des résultats susceptibles d'approcher à une évaluation réaliste[27]». On n'ignore pas non plus ce qu'une telle pratique peut produire dans la perpétuation de certains stéréotypes sociaux qui s'attachent à tel ou tel groupe ethnoculturel, au point de créer «des liens entre ethnicité et occupation, ainsi qu'entre ethnicité et classe sociale[28]».

Le classement des jeunes suivant leur âge peut jouer aussi contre eux, en particulier lorsque le système scolaire dans lequel ils ont évolué avant leur arrivée au Québec présentait des différences notables par rapport à celui d'ici. C'est ainsi qu'on peut «retrouver un jeune de quinze ans au niveau élémentaire tout comme on peut rencontrer un autre de douze en troisième année du secondaire[29]». À ce sujet, on a attiré notre attention plus spécialement sur le cas des jeunes Haïtiens, surtout ceux d'immigration récente, qui perdent toute motivation à l'étude par suite d'un classement qui ne les favorise pas et qui en viennent à être considérés par certains comme «déviants» dans le système. Même si la fréquentation scolaire est obligatoire en Haïti, «les conditions économiques, sociales et politiques font que seule une fraction réduite de la population est scolarisée», lit-on dans un rapport sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire. «L'enfant peut commencer l'école aussi bien à 4 ans qu'à 9 ans, il peut aussi redoubler une année scolaire. Il en résulte qu'on peut retrouver dans une même classe des enfants de tous âges[30]».

— Difficultés d'adaptation

Dans ce rapport, on trouve aussi d'autres causes qui peuvent expliquer que l'enfant haïtien transplanté au Québec connaisse des difficultés immédiates d'adaptation:

> *«Le système scolaire haïtien encourage une discipline basée sur le respect inconditionnel de l'autorité. L'enfant n'est donc pas habitué à développer des attitudes d'auto-discipline.*

27. *Ibid.*
28. Clift et McLeod-Arnopoulos, *op. cit.*, page 221.
29. *Rapport final . . .*, page 18.
30. Conseil scolaire de l'île de Montréal, *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*, Montréal, 1981, page 11.

> *Les méthodes d'enseignement sont axées sur la mémorisation et le cours magistral. On fait donc peu appel à la créativité de l'enfant.*
>
> *L'école haïtienne met l'accent sur les sciences humaines.*
>
> *On enseigne encore les mathématiques traditionnelles. L'approche des sciences telles que la biologie, la physique et la chimie se limite à la théorie, car les écoles ne sont pas équipées pour les exercices pratiques en laboratoire. L'enseignement des langues est axé sur la grammaire et l'expression écrite*[30a]*».*

Ces caractéristiques peuvent se retrouver, à des degrés divers, dans d'autres systèmes d'enseignement, ce qui peut occasionner chez les jeunes des difficultés d'adaptation à plus ou moins long terme. On nous a signalé, par exemple, qu'au Viet-Nam, le respect de l'autorité est rigoureusement observé suivant une hiérarchie qui fait une place spéciale à l'instituteur: on vénère d'abord l'autorité civile suprême, ensuite le maître d'école, enfin le père de famille. On est loin du tutoiement des enseignants par les élèves et d'autres formes de familiarité utilisées couramment en milieu scolaire.

— Relations parents-écoles

La collaboration des parents avec les enseignants, la présence des parents dans l'école, ce sont là des réalités qui pénètrent de plus en plus profondément dans nos attitudes collectives, que ce soit par les comités d'école et les comités de parents, ou que ce soit par toutes sortes de formes de bénévolat. Les choses sont vues différemment dans certains groupes ethnoculturels, surtout chez les personnes arrivées depuis peu au Québec. Par exemple, il est difficile, voire impossible dans certains cas, de rencontrer les parents, ou de les faire venir dans l'école, afin de les entretenir de ce qui concerne leurs enfants. On fait une nette distinction entre la famille et l'école, on s'en remet entièrement à celle-ci pour assurer le progrès scolaire des enfants. La séparation des rôles est expliquée par la délégation des pouvoirs, pourrait-on dire: les enseignants agissent à la place des parents.

D'autres problèmes peuvent entraver les relations parents-école. Ces problèmes, d'ordre familial ou financier, bien que n'étant pas spécifiques aux immigrants, ne doivent pas être minimisés, car ils sont vécus avec encore plus d'acuité du fait qu'ils sont vécus en pays étranger. Par exemple, dans certains cas, un seul des conjoints se trouve au Québec avec ses enfants, ce qui lui assure peu de temps pour s'occuper des relations avec les enseignants; ou encore, les parents sont de milieux socio-économiquement faibles, ils connaissent de dures journées de labeur, et, le soir venu, ou la fin de semaine, ils n'éprouvent aucun goût de venir rencontrer des gens de conditions différentes comme sont les autres parents souvent mieux nantis et les enseignants. Quand en plus, la barrière linguistique et la timidité qui en est habituellement le résultat s'ajoutent à ces raisons ou à ces façons de voir, on comprend aisément qu'il y ait un fossé extrêmement difficile à combler entre ces groupes et l'école. On nous a enfin mentionné que dans

---

30a. *Ibid.*, page 10.

certains quartiers, le taux élevé de déménagements des familles laisse à peine le temps aux parents de faire connaissance avec l'école et son personnel.

1.2 Moyens

Une école accessible, c'est une école qui est accueillante tout le long de l'année, où les élèves se sentent à l'aise et vivent une vie intéressante et adaptée à leur développement. C'est une école qui, en ce qui concerne les enfants venant de groupes ethnoculturels différents, va tout mettre en œuvre pour éliminer dans la mesure du possible les obstacles qui barrent la route de leur cheminement scolaire.

Une telle école — ou un tel enseignement — est déjà, pour nous, sur la voie de l'éducation interculturelle; car on y manifeste un souci évident de chercher à mieux connaître tous les jeunes, on y tente aussi de respecter leur personnalité et leurs valeurs pour susciter chez eux la motivation qui est nécessaire au succès scolaire et à l'insertion sociale. Faut-il rappeler que ce souci et cet intérêt n'ont pas une tradition très ancienne dans notre société? Tant dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone du système d'enseignement, les «minorités» n'ont pas toujours eu le traitement auquel elles avaient droit. Le système d'enseignement est divisé en fonction de l'appartenance religieuse de la population du Québec, soit à la foi catholique romaine, soit à la foi protestante. Le secteur protestant, où se retrouve la majorité des anglophones, et le secteur catholique qui regroupe à peu près tous les francophones, ont toujours formé deux blocs homogènes indépendants l'un de l'autre.

Au secteur catholique, il n'y a pas encore très longtemps, on n'acceptait que les enfants dont les parents professaient la foi catholique romaine. En étaient donc exclus les protestants, les orthodoxes, les juifs, bref, tous ceux qui n'étaient pas nommément de foi catholique, quelle que fût leur ethnie ou leur langue. L'école de la majorité de la population québécoise était donc d'abord catholique. Elle était aussi de langue française, car il y avait union intime de la langue et de la foi. La raison en était que les Franco-québécois, à cause d'un profond sentiment d'insécurité dans un ensemble canadien et américain anglophone, cherchaient par tous les moyens à préserver leur langue, même par le repliement sur soi. Selon leur discours officiel, la langue était gardienne de la foi; si on voulait conserver celle-ci, il devenait essentiel de ne pas perdre celle-là. Il y avait donc combat sur deux fronts à la fois. Et comme l'école était considérée par l'Église — dépositaire et gardienne de la foi — comme une des conditions essentielles de la survivance du groupe franco-catholique, il était naturel que n'y fussent admis que ceux qui étaient en même temps catholiques et de langue française. Les catholiques de langue anglaise ne furent pas exclus de ce secteur; ils eurent leurs propres écoles et accueillirent tous les jeunes de foi catholique qui n'étaient pas de langue française.

Du côté des protestants, la situation était moins compliquée, car en ce qui concernait leur langue, elle n'était pas en péril, elle pouvait se développer en toute liberté, elle permettait la plus grande mobilité possible sur le marché du travail, aussi bien au Québec qu'ailleurs au Canada ou aux États-Unis. L'apprentissage de la langue anglaise était considéré comme la

clef qui ouvrait les portes du monde des affaires et du commerce, partout en Amérique du Nord. De ce fait, elle exerçait un attrait considérable: elle était la langue du progrès. En ce qui touchait la religion, «l'école protestante était indépendante des églises[31]». Donc, «cela devint une règle que l'enseignement ne devait être lié à aucune des multiples communions». En vertu de ce principe, l'école protestante était accueillante. Il y eut, pendant longtemps, liberté de fréquentation de l'école anglo-protestante par une grande majorité de jeunes provenant de groupes ethniques où l'on professait des religions autres que la catholique romaine.

Depuis une quinzaine d'années, la situation a évolué dans le sens de l'ouverture de l'école publique, nonobstant son étiquette confessionnelle. Au plan qui nous intéresse, à savoir celui de l'accueil des enfants provenant de tous les groupes ethnoculturels, et quelle que soit leur appartenance religieuse, l'école s'est faite plus accueillante. L'obligation qui est faite à tous les enfants de fréquenter l'école française — sauf exceptions prévues par la loi — l'a incitée à développer des attitudes d'ouverture et d'accueil, tant dans son organisation que dans sa pédagogie. Nous devons à la vérité de reconnaître que ces attitudes avaient quand même précédé l'imposition de la loi. Jusqu'à maintenant, des innovations très heureuses ont vu le jour, et elles méritent d'être encouragées; d'autres expériences devraient être tentées, car, devant une situation qui était inédite il y a encore peu de temps, il serait pour le moins prématuré d'affirmer que toutes les solutions ont été trouvées. L'école a donc un défi à relever, mais malgré les discussions toujours présentes dans un secteur aussi névralgique de quelque société que ce soit, elle doit continuer dans la voie où elle est maintenant engagée, c'est-à-dire celle de l'acceptation du droit à la différence, comme nous le lisons dans l'énoncé de politique et plan d'action du ministre de l'Éducation:

> *«L'école doit donc répondre à des besoins nombreux, à des attentes et à des exigences diversifiées. Les réactions devant cette situation sont diverses: d'aucuns voient dans la diversité une menace à leurs options et à leurs croyances; d'autres font preuve d'un individualisme qui tente de réduire le monde à leur propre univers; d'autres, enfin, adoptent une position pluraliste, qui valorise la diversité*[32]. . . .
>
> *Le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement*[33]».

— L'accueil

Au ministère de l'Éducation, on créa, en 1973, le Bureau des services aux communautés culturelles qui est situé à Montréal, à la direction régionale du Ministère. Ce bureau a apporté jusqu'à maintenant une intéressante

31. Nathan H. Mair, *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec*, Québec, Comité protestant, 1980, page 104.
32. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979, paragr. 1.4.2.
33. *Ibid.*, paragr. 1.4.5.

contribution à la préparation de matériel pédagogique pour les classes d'accueil et de francisation ainsi que pour le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) qui fut lancé en 1977. En 1973, le Ministère mit sur pied un certain nombre de maternelles d'accueil pour les enfants dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais. Depuis 1981, «le secteur de l'accueil comprend (. . .) des classes de francisation à l'intention des enfants admissibles à l'enseignement en anglais, et de ceux qui ne seraient pas admissibles aux classes d'accueil», c'est-à-dire les enfants qui sont au Québec depuis plus de cinq ans. Les classes d'accueil proprement dites sont «réservées désormais aux seuls enfants d'immigrants dont le séjour au Québec n'excède pas cinq ans[34]». Quant aux maternelles d'accueil quatre ans, elles n'existent malheureusement plus depuis 1981, ce qui, à notre avis, est préjudiciable à l'insertion sociale des jeunes.

Par les classes d'accueil, on cherche à tenir compte des différences occasionnées par la présence dans les écoles de nombreuses nationalités et du grand nombre de langues parlées (en 1982, on comptait 87 nationalités et 32 langues), et aussi de la grande variété des antécédents scolaires des jeunes. Pour cela, on tente de

> *faire acquérir à l'élève des habiletés langagières minimales correspondant à son âge, à ses besoins et à ses intérêts,*
>
> *(de développer) aussi chez lui une attitude positive à l'égard de la communauté francophone,*
>
> *(de lui faire) acquérir enfin le vocabulaire propre aux diverses matières d'enseignement inscrites au programme de tout élève québécois ayant accompli la même scolarité*[35].

Au 30 septembre 1980, l'ensemble de la population du secteur de l'accueil comprenait 10 296 élèves. Par suite de l'abolition des maternelles d'accueil pour les enfants de quatre ans, les effectifs de ce secteur ne comprenaient plus, en 1981, que 4 904 élèves répartis comme suit[36]:

	Classes d'accueil	Classes de francisation
Éducation préscolaire	503 (15,5%)	1 182 (71,6%)
Enseignement primaire	1 576 (48,4%)	417 (25,3%)
Enseignement secondaire	1 175 (36,1%)	51 (3,1%)
	3 254	1 650

Là où le nombre d'élèves admissibles à l'accueil n'est pas suffisant, on a recours à des «mesures spéciales d'accueil» prévues dans les règles budgétaires des commissions scolaires.

34. Georges Latif en collaboration avec l'équipe, «Mesures d'aide aux communautés culturelles du Québec», dans *Vie pédagogique*, n° 21, novembre 1982, p. 33.
35. *Ibid.*
36. *Ibid.*

> *Soulignons que, par la «mesure spéciale d'accueil» (qui devient une «mesure particulière de soutien linguistique» pour les cas admissibles à la francisation), l'élève est retiré de la classe ordinaire à des moments déterminés de la journée, pour recevoir un enseignement intensif du français*[37].

— Évaluation de l'accueil

Une recherche effectuée de 1976 à 1978 à la Commission des écoles catholiques de Montréal, par deux linguistes, une psychologue et une sociologue, a tenté d'établir une comparaison entre les deux types d'apprentissage qui étaient utilisés dans la formation des jeunes immigrants, à savoir la classe d'accueil et la classe d'insertion directe[38]. Dans le premier type, l'enfant séjourne pendant sept à dix mois en classe spéciale d'immersion, au cours desquels «il reçoit des éléments de mathématiques et d'adaptation à la vie québécoise», jusqu'à ce qu'il maîtrise de façon satisfaisante la langue française orale et écrite. Dans le second type, bien qu'il n'y ait pas de formule unique, l'enfant est placé dans une classe régulière où il «suit» les cours qui y sont donnés avec, toutefois, un support pédagogique pour l'aider à cheminer vers la maîtrise de la langue orale et écrite, ou même parfois on regroupe les élèves en marge du secteur ordinaire, ce qui est tout près de la formule d'accueil. En ce qui concerne l'intégration scolaire, on a trouvé que «les deux groupes s'adaptent à peu près de la même façon, dans leur milieu scolaire respectif[39]». Pour ce qui est de l'insertion sociale des jeunes, on n'a remarqué aucune différence significative entre les deux groupes. À ce sujet, les chercheurs ajoutent une remarque importante:

> *Toutefois, il faut noter que si les enfants des classes d'accueil n'éprouvent pas plus de difficultés que les autres à pénétrer le milieu québécois, par contre, ils reçoivent un enseignement qui préserve leur entité ethnique, car les professeurs des classes d'accueil cherchent toujours à privilégier la culture d'origine de l'enfant immigrant*[40].

Même si on précise que les enseignants des classes d'accueil ont reçu une formation spécialisée dans l'enseignement aux immigrants, nous nous demandons comment le même enseignant peut être capable de tenir compte dans sa classe de toutes les cultures qui la composent. Enfin, quant à l'apprentissage du français, «les résultats aux divers tests nous permettent de conclure à une supériorité marquée des enfants des classes d'accueil, surtout au niveau de la performance orale[41]», ce qui, selon les auteurs du rapport, procure un net avantage à ces enfants pour ce qui est de leur développement psychologique.

37. *Ibid.*, page 34.
38. Pierre Andréani, Helga Feider, Marcelle Hardy-Roch et Anne-Marie Lortie, *Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants immigrants en classe d'accueil et les enfants immigrants en insertion directe*, CECM, s.d., 155 pages.
39. *Ibid.*, page 118.
40. *Ibid.*
41. *Ibid.*, page 119.

Une autre recherche sur les finissants des classes d'accueil de la CECM[42] arrive, elle aussi, aux conclusions suivantes: «En résumé, lit-on dans ce rapport, l'intégration scolaire des enfants d'immigrants ayant fréquenté les classes d'accueil s'avère une réussite» et elle paraît «atteindre son optimum dans les deux premières années de fréquentation» des classes ordinaires[43]. Plus loin, toutefois, l'auteur précise qu'il a découvert chez ces élèves «une légère diminution de leur performance scolaire . . . notamment en français . . . au fil des années de fréquentation des classes régulières[44]». Est-ce dû à un encadrement pédagogique déficient, à une perte de motivation ou à une régression temporaire dans le profil d'apprentissage de ces élèves? L'auteur de la recherche n'a pu se prononcer. Le problème mérite cependant qu'on s'y arrête et qu'on pousse plus avant l'analyse.

Lors des entrevues que nous avons eues avec des enseignants, on nous a fait observer qu'il devrait y avoir une suite à la classe d'accueil, c'est-à-dire une période de post-accueil, car même pour les élèves qui font la période maximale de dix mois d'accueil, cela n'est souvent pas suffisant pour leur assurer une insertion de qualité dans les classes ordinaires. On nous a fait savoir aussi que le stage en classe d'accueil, même s'il risque de marginaliser les élèves, est préférable à l'insertion directe. Quant à une formule intermédiaire, comme celle du support linguistique qui consiste à retirer l'élève du groupe pour assurer sa progression dans l'apprentissage de la langue de l'enseignement, elle a cet avantage de le laisser en contact avec tous ses camarades de classe pour toutes les autres activités scolaires. L'élève travaille plus fort, mais il est plus motivé et plus fier de lui-même. Entre la classe d'accueil dans un établissement uniquement consacré à cette activité et l'insertion totale et directe, il y a place pour des formules intermédiaires, et compte tenu de plusieurs facteurs, comme le degré de scolarisation des parents, la distance entre la langue maternelle et la langue de l'enseignement, la situation socio-économique de la famille, la formation du personnel enseignant, nous croyons qu'il ne faudrait pas fermer la porte à *toute expérience qui porterait en elle des garanties de validité et de succès*. Il n'y a pas de formule universelle qui serait applicable indistinctement à tous les enfants.

— Le personnel enseignant

À l'image de la société, l'école était autrefois monolithique (elle l'est encore en plusieurs endroits, compte tenu de la population). Ce n'est que tout récemment qu'elle a été marquée par la diversité culturelle à laquelle elle a dû s'adapter tant bien que mal. Il n'y avait pas de tradition d'accueil de l'immigrant, encore moins quelque connaissance que ce soit des valeurs culturelles de celui-ci. Par la force des choses, il y avait chez les enseignants des habitudes bien ancrées qui ont dû être modifiées, au cours des dernières années, non sans causer un peu de panique. Malgré cela, nous avons constaté qu'il y a chez eux un désir de faire face convenablement à la situation et que, s'il y a des ratés, ils sont dus avant tout au manque de formation, d'information et de soutien. Des parents ont fait la même

42. Guy Pelletier avec la collaboration de Manuel Crespo, *Le jeune immigrant dans le système scolaire*, C.E.C.M., 1979, 210 pages.
43. *Ibid.*, page 56.
44. *Ibid.*, page 124.

observation lorsqu'ils nous ont fait part de leur satisfaction de l'école dans laquelle se trouvent leurs enfants. Il y a quand même lieu d'améliorer la situation, soit en ce qui concerne la formation des maîtres, soit dans les formules d'aide à apporter aux enseignants en exercice.

Dans le premier cas, l'Université du Québec à Montréal décerne un certificat de premier cycle en enseignement du français en classe d'accueil et d'immersion, à l'intérieur de son module d'enseignement des langues et des lettres. Cette contribution de l'Université vise plutôt un objectif didactique qu'un objectif d'acceptation des valeurs culturelles des composantes de la population au Québec.

Pour ce qui est de l'aide aux enseignants en exercice, elle peut prendre plusieurs formes. Le ministère de l'Éducation, par son Bureau des services aux communautés culturelles, a préparé du matériel pédagogique à l'intention des jardinières et des enseignants du secteur de l'accueil et des activités de francisation. On y trouve des documents sur les objectifs terminaux et intermédiaires des modules (oral, lecture, écriture), des modèles de leçons élaborées par les enseignants des classes d'accueil, un corpus minimal de vocabulaire français, un lexique de mathématiques, des notions de phonétique comparée, ainsi qu'une liste de matériel pédagogique disponible ici et là, un guide d'initiation à la vie québécoise, des recueils de chansons, d'histoires, d'activités, de bricolage.

Les enseignants peuvent aussi requérir de l'aide de personnes spécialement mandatées par les groupes ethnoculturels pour aider l'école à accueillir les jeunes et donner l'information pertinente sur leurs cultures respectives. Le Conseil scolaire de l'île de Montréal a publié un répertoire contenant des renseignements sur soixante-cinq organismes ethniques et huit multiethniques qui se disent prêts à répondre aux demandes de services en fournissant des personnes «pouvant faire connaître et comprendre le groupe ethnique, des ressources auxquelles on peut avoir recours lors d'activités scolaires et des célébrations ou manifestations auxquelles on peut assister[45]». Nous souhaitons que ce répertoire soit périodiquement mis à jour, que les organisations ethnoculturelles l'alimentent en plus grand nombre, qu'il connaisse une diffusion adéquate et surtout qu'il soit utilisé par les directions d'école, les comités d'école et les enseignants. Les universités francophones et anglophones du Québec offrent une trentaine de programmes d'études ou de départements de langues et civilisations étrangères, sans oublier les études canadiennes ou québécoises. L'éventail comprend les études africaines, allemandes, juives, islamiques, arabes, néo-helléniques, latino-américaines, russes, italiennes, espagnoles. Ces centres d'enseignement et de recherche, bien pourvus en personnel et en ressources documentaires, devraient être mis à contribution, car ils constituent des *lieux d'approfondissement et des foyers de rayonnement des cultures implantées au Québec*.

— Relations avec les parents

Pour ce qui concerne les relations de l'école avec les parents, il nous plaît de mentionner les initiatives qui ont été prises par des commissions sco-

45. Conseil scolaire de l'île de Montréal, *Ils sont des nôtres . . .*, Montréal, 1981, 176 pages.

laires et des écoles. Ainsi, pour aider les enseignants à mieux connaître le milieu d'où viennent les élèves, on trouve dans certaines écoles des personnes-ressources de même origine que le groupe ethnoculturel qui fournit le plus grand nombre d'élèves. Ces personnes sont parfois comme des hommes (femmes)-orchestre, tellement elles doivent répondre à de multiples questions et résoudre les cas les plus divers. À la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, on a embauché des «officiers de liaison» qui voient aux relations entre le monde scolaire et les parents. Pour le moment, il n'y en a que deux: l'un est chargé des relations avec la communauté noire, l'autre, avec la communauté grecque.

Les relations entre les éducateurs et les parents devraient être améliorées surtout en ce qui concerne les nouveaux arrivants qui, nous a-t-on dit, ont une sorte d'«ajustement social» à faire. Leurs contacts avec l'école sont difficiles, surtout quand la langue de l'administration leur est inconnue, quand les programmes scolaires et le matériel didactique ne leur sont pas familiers. Ajoutons qu'il arrive aussi que l'influence de l'école et celle que les jeunes exercent entre eux viennent souvent en opposition avec l'enseignement des parents. Les enfants sont alors exposés à acquérir une double personnalité: celle du milieu scolaire et celle du milieu familial qui est parfois fort éloignée du style de vie de la société d'accueil. C'est pourquoi un dialogue est nécessaire.

Dans cette intention, nous croyons que *les services d'éducation des adultes des commissions scolaires devraient être mis à contribution pour aider les nouveaux venus à s'intégrer facilement dans leur nouveau contexte de vie*, en leur expliquant, par exemple, les lois qui les concernent plus particulièrement, comme celle sur les droits et les libertés, la langue française, les lois sociales, celles qui touchent à l'éducation, y compris les règlements des enseignements primaire et secondaire, des comités d'école, bref, tout ce qu'il faut connaître pour bénéficier des services de l'enseignement. Dans la même veine, il serait également important que les arrivants au Québec se familiarisent avec l'histoire et les traditions québécoises.

Les commissions scolaires et les écoles devraient pouvoir embaucher des personnes issues des communautés ethnoculturelles, à qui seraient confiées les relations entre l'école et la famille. Le nombre de personnes-ressources ou «officiers de liaison» qui ont déjà cette tâche dans quelques endroits est nettement insuffisant pour répondre à la demande, compte tenu de la quantité et de la diversité des interventions qu'ils sont obligés de faire auprès des familles, pour le bien des élèves. Leur rôle n'est pas facile, car, dans l'exercice de leurs fonctions, ces personnes sont parfois identifiées au système officiel d'enseignement, elles sont perçues comme des fonctionnaires à qui serait imposée l'obligation de faire plier tout le monde devant les règlements.

Néanmoins, il faut continuer à édifier les meilleures relations possibles entre tous les agents de l'éducation. Les comités d'école réussissent tant bien que mal en utilisant, de concert avec les directeurs ou directrices, des moyens efficaces, comme par exemple, des rencontres agrémentées de festivités qui mettent en évidence telle ou telle particularité ethnoculturelle du quartier, ou des communiqués destinés aux parents et rédigés dans leur langue. En ce qui concerne la représentation dans les comités, soit d'école,

soit d'orientation, nous insistons à nouveau sur cette recommandation de la Communauté noire:

> *Pour que le projet éducatif soit possible et viable pour notre communauté, comme pour toutes les communautés ethniques non majoritaires, il faudrait assez de souplesse pour permettre à des groupes numériquement faibles dans une région de pouvoir participer pleinement selon ses préoccupations et ses besoins, sans pour autant restreindre ceux des autres groupes en présence*[46].

Nous trouvons intéressantes et dignes de mention les initiatives prises par le personnel de certaines écoles d'assurer un peu de bien-être à certaines familles; il s'agit évidemment d'un rôle supplétif occasionnel destiné à assurer les conditions d'une bonne fréquentation scolaire. Soit par méconnaissance des conditions climatiques que nous connaissons bien, soit en raison de leur pauvreté matérielle, il arrive que des enfants soient insuffisamment vêtus pour venir à l'école: on a alors vu à procurer des vêtements à ces jeunes; on a même mis sur pied, dans une école que nous connaissons, une banque de vêtements. En ce qui concerne l'alimentation, il y a eu, en certains endroits, des distributions occasionnelles de vivres, car on avait constaté à quel point l'alimentation de certains enfants était déficiente. Il arrive aussi que les élèves soient dans l'impossibilité de profiter de locaux convenables à la maison pour étudier leurs leçons ou faire leurs devoirs: une école a pris des mesures pour que ces jeunes puissent faire leurs travaux à l'école même après les heures réglementaires. On se défend bien de vouloir ériger ces pratiques de dépannage en habitudes, d'en faire une pratique courante, car l'école a bien d'autres tâches à accomplir. Au surplus, toute personne, si pauvre soit-elle, a sa fierté, et sous prétexte d'aide, il faut bien veiller à ne pas tomber dans le paternalisme. Néanmoins, la connaissance de ces problèmes est utile au personnel de l'école pour l'aider à mieux comprendre la situation des familles et le comportement des élèves. Elle peut être l'occasion d'établir des relations plus suivies avec les parents.

— Au collège

Notre observation de ce qui se passe dans les collèges fut très limitées; nous tenons quand même à rapporter ce que nous en avons retenu, ne serait-ce que pour la valeur d'exemple ou de correctifs à apporter. Bien qu'ayant souvent une importante population d'origines ethnoculturelles variées, il n'apparaît pas que les collèges aient développé une philosophie d'accueil et d'ouverture appropriée.

Le travail auprès des étudiants se fait à la pièce, selon leurs besoins comme, par exemple, des mécanismes d'appui (traducteurs étudiants) pour une approche multiethnique des parents qui ne connaissent ni l'anglais ni le français, et pour les étudiants qui ont besoin d'affermir leur connaissance de la langue de l'établissement. Les problèmes perçus au collège sont plutôt d'ordre administratif (budget, planification). Ils paraissent être aussi de nature individuelle. On reconnaît, que les contenus de cours ne sont pas

46. Communication du groupe de travail sur l'éducation de la Communauté noire présentée lors de la rencontre de Consultation 1980 du Conseil supérieur de l'éducation, page 2.

toujours signifiants pour ces étudiants, à cause de l'absence de référence au passé ou aux valeurs de leurs groupes d'origine, à cause aussi d'affrontements souvent évidents avec les valeurs ou les traditions de leurs communautés d'origine, comme par exemple l'égalité homme-femme pratiquée dans notre société. Dans leur milieu étudiant, ces jeunes gens sont considérés comme des adultes; ils sont cependant traités en adolescents par leurs parents, même si le collège fait des efforts d'information auprès des parents sur le vécu des jeunes. Un collège a fait deux expériences: l'«intercultural center», sorte de lieu d'échanges, fruit de la bonne volonté de quelques professeurs et de quelques étudiants; les «mother-daughter evenings», activité mise sur pied pour favoriser la compréhension du vécu de chacun de ces deux partenaires et pour faciliter les rapports familiaux qui pourraient être ébranlés par le choc culturel. On organise aussi des «journées ethniques» pour favoriser le partage de la culture de «l'autre».

Ces étudiants d'origines ethniques diverses se retrouvent parfois au collège sans grande motivation, souvent poussés par des parents peu scolarisés, ou préoccupés en même temps qu'ils font leurs études de prendre charge de leurs familles aux prises avec les nécessités économiques. Une observation nous a paru intéressante: les communautés culturelles fortement liées à une foi religieuse sont souvent plus difficilement «pénétrables» que les autres. Il serait intéressant d'approfondir cette remarque. Serait-ce que les valeurs religieuses auraient priorité sur toute autre? Seraient-elles plus profondément vécues et favoriseraient-elles davantage les attitudes de repli et de conservatisme que les valeurs qui seraient marquées par l'ouverture aux influences extérieures? Questions auxquelles nous ne pouvons apporter de réponses pour le moment. Il y aurait là une intéressante matière pour des études et des recherches dans le domaine de l'interculturel.

— À l'université

Dans une université, où il y a environ 12% d'étudiants «étrangers», une seule personne est mise à leur disposition pour les aider à résoudre leurs problèmes d'adaptation ou d'argent et à vivre dans un milieu où ils se découvrent minoritaires et où ils sont victimes des préjugés. Quant aux professeurs, ils ne prennent pas le temps de s'attacher à ces étudiants «différents des autres». Il saute aux yeux qu'une seule personne pour s'occuper de tous ces problèmes est rapidement débordée et peut difficilement s'occuper de tous les cas et leur trouver des solutions. D'après une enquête-maison dans cette université, la solitude est le principal problème de ces étudiants en dehors de la salle de cours. Cela entraîne, pour des raisons de survie, des regroupements selon l'origine qui, à leur tour, attisent les préjugés. On nous a fait observer que les étudiants étrangers se sont estimés victimes de discrimination lorsque leurs frais de scolarité ont été haussés «démesurément»; depuis ce temps, ils sont devenus quelque peu négatifs à l'égard des institutions québécoises. Quelques projets ont été mis sur pied, comme par exemple, celui d'envoyer des étudiants étrangers parler de leur pays aux élèves du secondaire; on a aussi organisé des ateliers de sensibilisation des professeurs aux besoins de ces étudiants, mais ce sont ceux qui en avaient le moins besoin qui s'y sont présentés; enfin on encourage les petites associations ethniques étudiantes: elles se chargent surtout d'organiser des semaines culturelles.

Dans une autre université, il y a un service d'accueil aux étudiants étrangers qui tente d'informer et de sensibiliser les professeurs à cette réalité du milieu universitaire, à savoir la diversité ethnoculturelle. Ce service s'efforce aussi de conseiller et de dépanner l'étudiant, en invitant même les autres étudiants à lui venir en aide. Cette université reconnaît et assiste financièrement six associations ethniques étudiantes.

Comme au collège, on peut observer à l'université une absence de préoccupation à l'endroit des étudiants québécois ou «néo-québécois» d'origines ethnoculturelles diverses, particulièrement en ce qui concerne leurs valeurs. Leur intégration à la société québécoise se fait dans des conditions pénibles, alors que l'acceptation de leurs valeurs ne semble être le souci de qui que ce soit.

Un certain nombre de considérations peuvent expliquer la situation faite à ces étudiants, mais peuvent-elles la justifier? On considère, par exemple, que la majorité de ces étudiants, du moins dans les universités localisées hors de la région métropolitaine, sont des étrangers de passage; qu'ils ont davantage besoin d'un accueil d'intégration que d'un accueil d'acceptation puisqu'ils sont venus chercher des connaissances et une formation scientifique beaucoup plus qu'apporter un témoignage ou un enrichissement; que la spécificité de la formation universitaire, notamment par les objectifs de formation de programmes et par le contact avec des spécialistes, amène des préoccupations d'un autre ordre; que, de toute façon, il s'agit d'adultes, dont les traits de personnalité sont déjà fixés, dont l'autonomie et la capacité de compréhension et d'objectivation sont supposées acquises.

Il y aurait quand même lieu d'attirer l'attention des universitaires sur les dimensions de l'interculturel. On ne doit pas oublier que nos universités ont recruté, au cours des récentes années, un grand nombre de professeurs d'autres pays. Ce qui n'est pas sans exercer une certaine influence sur les études et les méthodes d'enseignement. L'orientation des programmes et des recherches qui ouvrent sur le monde extérieur devraient fournir aussi l'occasion, tant aux professeurs qu'aux étudiants, de se familiariser avec d'autres modes de vie et d'autres visions du monde. Dans cet esprit, ils devraient, par exemple, si on ne le fait pas déjà, porter un regard critique sur le concept de développement. «Pays en voie de développement» — par rapport à qui et à quoi? «Aide au Tiers-Monde» — pourquoi cette partie de l'humanité est-elle troisième au classement? Qui en a décidé ainsi? L'université est le lieu par excellence pour apporter des réponses à ces questions et à bien d'autres, dans cet ordre d'idées. Elle est en mesure de fournir un concours efficace à la sensibilisation du personnel enseignant qu'elle a pour tâche de former et de perfectionner.

2. Accueil d'acceptation

Dans les attitudes et dans les moyens utilisés par la mise en pratique de l'accueil d'intégration, il y a un caractère transitoire qui les marque en partie. En effet, les gestes qui sont posés s'adressent aux gens en leur qualité d'arrivants ou de nouveaux venus à qui il faut faire faire connaissance avec une nouvelle patrie, sa population déjà établie, ses services communautaires. À l'école, on tente d'initier les jeunes à la vie québécoise, à l'apprentissage de la langue de communication dans le but de les incorporer dans le groupe des enfants de leur âge. C'est déjà un bon début,

mais si on s'arrête là, il est loin d'être certain qu'on a laissé ces gens heureux, bien dans leur peau; ils sont plutôt en droit de se considérer toujours comme des étrangers à qui on refuserait d'être eux-mêmes dans cette société dite d'accueil.

Si on parle d'ouverture et de dialogue, comme on se plaît à le faire souvent, il faut aller plus loin, il faut dépasser les simples mesures de politesse sur le pas de la porte, si cordiales soient-elles. «Il n'y a de véritable dialogue que lorsque chacun est convaincu au départ qu'il a quelque chose à apprendre de l'autre[47].» La société d'accueil doit être consciente des apports positifs que les groupes ethnoculturels — qu'ils soient nouveaux venus ou déjà anciens — recèlent en eux. Leurs valeurs culturelles doivent être considérées comme un enrichissement possible de la société. Dans cette optique, l'institution scolaire a évidemment un rôle important à jouer. En plus de sa contribution à l'accueil d'intégration, dans lequel elle semble bien engagée, elle peut apporter une intéressante participation à l'accueil d'acceptation. En effet, parmi les objectifs qu'elle poursuit, il y a l'éducation aux valeurs qui se fait surtout, en l'occurrence, par le dialogue, par l'exercice à la *convivance*[48]. L'institution scolaire, pas seulement à Montréal mais partout au Québec, doit contribuer à la pratique du dialogue des cultures, non par un enseignement formel, par des programmes qu'on voudrait structurés, mais bien plutôt à l'occasion de tous les enseignements, que ce soit par le truchement des matières de classe, que ce soit par les activités dites parascolaires et, bien entendu, par les attitudes de tout le personnel.

Dans notre dernier rapport annuel, nous avons parlé en ces termes au sujet d'une école ouverte dans une société accueillante:

> *Au plan social, la présence de multiples groupes ethniques, assurée par une immigration plus ou moins récente, représente une richesse culturelle incontestable.(. . .) Si la société québécoise semble accueillir relativement bien les immigrants, les réfugiés et les minorités ethniques, il n'est pas aussi évident que le réseau d'établissements scolaires y soit parvenu. Si l'on veut prendre au sérieux le rôle présent de l'école vis-à-vis d'une société de plus en plus pluraliste, il faut certainement accentuer les efforts déjà amorcés pour faire passer dans la pratique la volonté d'ouverture de l'école aux personnes provenant des horizons les plus divers*[49].

2.1 *Besoins*

— La société d'accueil

Au premier rang des conditions pour qu'il y ait une bonne qualité d'accueil d'acceptation, nous plaçons les attitudes. Il faut accepter, sur notre propre terrain, d'interroger et d'écouter les autres cultures, dans l'espoir qu'en-

47. Roger Garaudy, *Comment l'homme devint humain*, Paris, éditions J.A., 1979, page 335.

48. «Convivance: état de communauté réelle de vie entre coexistants», dans Henri Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, Presses universitaires de France, 5e édition, 1973, page 93.

49. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1981-1982*, Tome II, *L'activité pédagogique*, page 150.

semble nous fassions émerger des valeurs salutaires. *Les démunis et les défavorisés ne sont pas toujours du côté que l'on pense.*

Il est évident que la personne déplacée ne saurait vivre sa culture dans son pays d'adoption de la même façon qu'elle la vivait dans son pays d'origine. Elle doit s'adapter pour tenir compte de certaines contraintes physiques comme celles qui nous viennent d'un climat aux variations extrêmes et qui obligent l'arrivant à adopter un train d'habitudes nouvelles dans l'habitation et les manières de se vêtir et de s'alimenter. Mais c'est aussi dans sa mentalité et dans son comportement que le nouvel arrivant devra faire preuve d'adaptation. Par son installation dans une société nouvelle, en effet, il se met en situation de réaménagement de sa culture, sous forme d'emprunt ou d'abandon. Pour ne citer que deux exemples concrets, il apparaît assez clairement que, en ce qui concerne l'éducation des enfants, la tradition du châtiment corporel que l'on retrouve dans certaines cultures n'étant pas considérée ici comme une valeur positive, l'arrivant n'a pas d'autre choix que d'y renoncer, ne serait-ce que pour éviter la réprobation de la société d'accueil. Notre second exemple concerne la place de la femme dans la famille et la société. Au Québec, comme ailleurs dans le monde, il y a eu de nombreux débats qui ont été suivis d'acquisitions sur le terrain et dans les mentalités. Notre société en a subi des modifications importantes, même si on est encore loin de la réalité souhaitée. Ces modifications sont quand même telles qu'elles ne manquent pas d'occasionner très souvent un choc culturel chez les individus et dans les familles qui proviennent de contrées où la condition de la femme n'a pas connu la même évolution. La société d'accueil devra tenir compte de la conception qu'on se fait dans ces cultures du rôle et de la place de la femme dans la famille et la société, sans pour autant renoncer à la promotion de certaines valeurs qu'elle estime aptes à procurer le mieux-être des femmes et des hommes qui la composent.

Il est naturel que la société québécoise cherche à faire connaître ses valeurs et tente de les faire partager par ceux qui ont décidé de venir se joindre à elle. En contrepartie, notre société doit accepter la chance qui s'offre à elle de s'enrichir, en permettant à ceux qu'elle reçoit d'exister et de grandir selon leurs propres critères, dans toute la mesure du possible, comme le leur garantit la charte québécoise des droits et libertés de la personne, où nous lisons que «les personnes appartenant à des minorités ethniques ont le droit de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle avec les autres membres de leur groupe[50]». Tous les partenaires doivent y trouver leur compte, car, comme nous l'a fait remarquer un de nos interlocuteurs, les immigrés souhaitent s'épanouir dans leurs différences et leurs similitudes avec la société d'accueil. Dans cette perspective, en plus de tenir des colloques sur leurs besoins par rapport à la société dans laquelle ils ont décidé de s'installer, sur leurs «problèmes d'adaptation», on devrait aussi faire porter la réflexion sur leurs valeurs culturelles originales, leurs visions du monde et sur nos problèmes d'acceptation à leurs modes de vie. Il existe bien quelques études de sensibilisation aux cultures, mais il s'agit généralement de statistiques et de l'histoire de leur arrivée et de leur adaptation ou intégration à la société. Il n'existe pas encore de véritables

50. L.R.Q., chap. C-12, art. 43.

ouvrages d'introduction à leurs visions du monde, à leurs cultures familiales, sociales, éducatives, économicopolitiques propres. Il faut espérer que cette lacune puisse être comblée le plus tôt possible, afin que d'une meilleure connaissance naisse d'abord la tolérance qui est un seuil minimal d'acceptation. Viendrait ensuite l'acceptation, le maintien et la promotion de ces cultures telles qu'elles se voient et se définissent elles-mêmes dans leur nouveau contexte de vie.

— L'institution scolaire

Il va de soi que ces attitudes de la société devraient être aussi celles du personnel de l'institution scolaire, si l'on veut que celle-ci apporte sa contribution à l'éducation interculturelle. Nous savons qu'il y a des enseignants qui ne viendront jamais en contact avec des jeunes de groupes ethnoculturels différents, comme il y en a qui n'auront jamais à enseigner la catéchèse ou la morale, que ce soit par absence de motivation ou d'aptitudes, ou pour toute autre raison que ce soit. Par contre, de ceux qui ont à vivre ces expériences ou ces enseignements, il devrait être requis qu'ils en manifestent le goût et une propension certaine, qu'ils bénéficient d'une formation appropriée, qu'on leur fournisse les instruments pédagogiques nécessaires et que, en conséquence, ils soient à même de travailler dans les meilleures conditions possibles. C'est ce que réclament un certain nombre d'enseignants que nous avons rencontrés. Plusieurs en effet, nous ont affirmé qu'ils font ce qu'ils peuvent, mais qu'ils feraient mieux s'ils pouvaient profiter au moins d'un supplément de formation qui leur apporterait des connaissances sur les styles de vie dont ils ont un condensé dans leurs salles de classes, ces jeunes qui sont des témoins vivants d'autres cultures. Nous faisons nôtre leur souhait, car il est d'une extrême importance que le personnel manifeste une *attitude positive de respect du vécu profond des jeunes et de leurs parents*, qu'il veille bien à ce que par son enseignement et ses attitudes il ne se crée pas un écart entre ce que vit l'enfant à l'école et ce qu'il vit au foyer, ou, en tout cas, si écart il y a, qu'à tout le moins il n'en soit pas responsable.

2.2 *Moyens*

La première condition, et la plus importante, pour accepter les cultures et leurs valeurs en milieu scolaire, c'est que les enseignants et les administrateurs développent cet esprit d'acceptation par des gestes concrets dans leur vie personnelle quotidienne, familiale, communautaire et sociale. L'étude objective est certes utile, mais elle est insuffisante dans un domaine comme celui-là qui requiert le témoignage vécu, l'écoute humble et la connaissance affective. On pourra être étonné d'une telle proposition, mais on n'a qu'à bien se convaincre que les valeurs culturelles ne sont pas objets de manipulation ou d'étude comme des marchandises qu'on échange, qu'on peut mesurer et compter avec la dernière précision. Bien sûr, on peut observer les valeurs culturelles dans le vécu quotidien, mais on se rend aisément compte qu'elles sont multiples et différentes d'un groupe ethnoculturel à l'autre. Par exemple, les cultures n'ont pas toutes la même conception des enfants: ainsi, certaines considèrent que tout adulte a le devoir de corriger tout enfant, même celui du voisin ou de l'étranger, qu'il doit l'éduquer à l'interdépendance plus qu'à l'autonomie, à l'identification de l'autre plus qu'à l'affirmation de soi; il y a des cultures chez lesquelles il

ne doit pas y avoir de fréquentations garçons-filles, du moins pas en dehors du foyer. Pour d'autres cultures, personne n'a de droits à quoi que ce soit, mais seulement une attitude infinie d'action de grâces à l'égard de la vie, des parents, des ancêtres et du cosmos. Il y a des groupes ethnoculturels où la valeur de l'argent n'est pas la même que la nôtre. Chez certains, l'attitude devant la sexualité est aussi très différente de la nôtre, et, conséquemment, les besoins en éducation sexuelle sont ressentis différemment. Au sujet des rôles de l'homme et de la femme dans la société, il ne faut pas crier trop vite à l'exclavage de la femme et chercher à la «libérer»; il arrive que chez tel ou tel groupe ethnoculturel, elle considère que son rôle le plus important c'est de nourrir elle-même sa famille et d'être une présence au foyer. Dans certaines cultures, le conflit des générations n'existe pas; dans d'autres, les parents demeurent «papa» et «maman» et les enfants n'éprouvent aucune honte à manifester leur dépendance envers eux.

Pour le personnel enseignant, nous pensons que, pour mieux comprendre les attitudes et les modes de vie des groupes ethnoculturels, il y aurait lieu de favoriser des rencontres avec des personnes de différentes cultures, la participation aux activités des associations culturelles, des sessions et des ateliers de formation, soit avec ces associations, soit avec des centres qui travaillent sur l'interculturel. Il faut toujours avoir soin de faire appel à des témoins vivants, provenant des cultures en question. Les sessions de formation peuvent porter soit sur une culture spécifique, soit sur les relations interculturelles et les raisons des difficultés que nous avons à les accepter dans leur intégrité. Nous croyons avoir perçu que le personnel de l'institution scolaire sent le besoin de cette formation pour développer chez lui une attitude d'acceptation des cultures; encore faut-il qu'on lui fournisse les moyens, soit en n'alourdissant pas la charge d'enseignement, soit en utilisant une partie des sommes d'argent réservées à la formation, soit encore en assouplissant les règles de reconnaissance des crédits sur la formation acquise en dehors des centres universitaires.

Dans la pratique quotidienne de l'école, nous croyons qu'il est très important, voire même essentiel, que les élèves perçoivent chez leurs enseignants une *attitude de compréhension et de respect*. Ceci est d'autant plus important que, souvent, les enseignants risquent de se méprendre dans leur jugement sur des élèves qui se comportent en classe selon des normes qui, à première vue, paraissent étranges par rapport à celles auxquelles on est habitué. Par exemple, comme nous l'avons déjà signalé, il y a des élèves qui n'osent pas regarder l'enseignement en face; d'autres semblent avoir une attitude passive parce qu'ils se contentent d'écouter sans poser de questions. Bien entendu, avec le temps, ces élèves finissent probablement par s'adapter à nos manières, mais ici aussi on ne doit pas brusquer le changement. La persuasion douce est encore la meilleure méthode.

Chez les enseignants comme ailleurs dans la société, il circule des préjugés et des stéréotypes péjoratifs. Or, ces préjugés peuvent avoir des répercussions négatives sur l'image que les jeunes se font d'eux-mêmes, et partant, sur leur orientation. Par exemple, on réserve à tel ou tel groupe ethnique l'exercice d'activités de travail bien déterminées, ou on contraint les individus provenant de milieux socio-économiquement faibles à se conten-

ter de certaines classes d'emploi que personne ne cherche à leur enlever. Prisonniers de l'image que d'autres se sont faite d'eux, ils ne peuvent penser à s'en sortir facilement.

Comment faire pour ne pas enfermer les élèves dans un tel système de reproduction des rôles socio-économiques? Pour que les destinées individuelles ne soient pas fixées d'avance mais originent d'un choix délibéré et des aptitudes personnelles, sans égard à la couleur de la peau ou à l'ethnie? Ici comme en bien d'autres domaines, l'école ne peut pas assumer à elle seule la solution du problème; il s'agit de faits de société qui peuvent s'expliquer par l'histoire et qui ont trouvé leur expression dans l'organisation sociale. En voulant s'en occuper à elle seule, l'école s'attaquerait à plus gros qu'elle. Sa contribution peut quand même s'avérer utile si elle fait sa part dans la compréhension et l'acceptation des valeurs culturelles et dans le développement du sens des valeurs positives et si elle s'attaque, avec les moyens dont elle dispose et dont nous parlerons plus loin, à ébranler les préjugés, à déraciner les stéréotypes négatifs qui ont cours dans la société et à développer des relations positives entre l'enseignant et l'élève, comme nous y invite le rapport déjà cité de la communauté noire:

> *Une relation positive professeur-étudiant est une composante du processus éducationnel, puisque l'on a tendance à apprendre davantage de quelqu'un qui nous semble bienveillant, ou du moins neutre ou impartial. Les gens ne donnent le meilleur d'eux-mêmes qu'à l'intérieur d'un milieu où l'égalité de chances prévaut, sans intimidation, et où ils peuvent vraisemblablement espérer d'être évalués à leur juste mesure. Sinon, ils se sentent sous-évalués, ils réagissent proportionnellement à ce que l'on attend d'eux, sans motivation, ne se forçant pas en vue d'une récompense qu'ils savent illusoire dans un contexte partial*[51].

Dans certaines écoles, on a embauché du personnel enseignant et non enseignant de la même origine raciale ou ethnique que celle de la majorité des élèves. Ces personnes peuvent servir de modèles positifs, et renvoyer aux jeunes une image valorisante; elles peuvent aussi être d'un grand secours auprès des autres membres du personnel pour la compréhension des élèves et les relations avec la famille. Malheureusement, dans certains cas, elles sont les premières victimes dans les situations de surplus de personnel, car leur embauche est parfois de date trop récente. Nous croyons qu'il y aurait lieu d'apporter des correctifs aux conditions d'application du droit d'ancienneté prévu dans les conventions collectives. Dans la même veine, des dispositions devraient être prises pour assurer la présence de personnes d'origines ethnoculturelles diverses dans les instances où se prennent les décisions, de l'école au ministère de l'Éducation, et qu'on y accepte leurs valeurs. En ce qui touche à la fonction publique, le gouvernement a déjà pris l'engagement d'en faire «une institution où se retrouvent la reconnaissance du droit des membres des communautés culturelles à un traitement équitable ainsi qu'une réponse aux aspirations

51. *Rapport final* . . . , page 35.

de ces communautés. Ce programme vise à ce que l'Administration soit une image fidèle de la société qu'elle doit servir[52].

— L'enseignement

Entre les quatre murs de l'école, la contribution à l'éducation interculturelle trouve à s'exercer d'abord, comme nous l'avons suffisamment démontré, par le comportement du personnel, et ensuite à l'occasion de l'enseignement de certaines disciplines ou par les activités dites parascolaires. Il n'est donc pas question d'ajouter aux programmes d'études qui sont déjà suffisamment lourds, il s'agit plutôt d'informer et de former à travers des activités d'enseignement qui ne sont plus à inventer. La chose n'est pas nouvelle en soi, et elle n'est pas difficile de réalisation: pensons à la présence multiforme de la religion autrefois dans l'école, tant dans les manuels d'enseignement que dans l'enseignement lui-même et toutes les autres activités. L'école doit maintenant tenir compte de la diversité culturelle de la société; n'est-elle pas à l'image de cette société, comme nous pouvons l'observer déjà dans plusieurs écoles, notamment à Montréal.

Parmi les disciplines du programme et les activités parascolaires, il en est qui se prêtent plus particulièrement à l'éducation interculturelle, en raison de leurs objectifs et de leur contenu. Que ce soit par la connaissance du passé, le nôtre et celui des autres, la description des contrées où vivent les peuples les plus divers, la présentation d'activités qui mettent en relief les trésors artistiques de toutes sortes, que ce soit même par les campagnes de sensibilisation aux besoins d'aide exprimés par des populations qui sont devenues incapables de participer à ce que nous appelons le développement et le progrès, nous sommes portés à faire des comparaisons entre nous et les autres, en notre faveur et suivant nos normes et, souvent, en occultant délibérément ou inconsciemment notre part de responsabilité collective dans l'origine et le développement des situations dans lesquelles se débat actuellement une bonne partie de l'humanité. L'institution scolaire a donc beaucoup à faire pour présenter la réalité le plus objectivement possible et pour corriger, au besoin, les jugements erronés qui ont la vie tenace des préjugés et des idées toutes faites.

— L'histoire

Au premier rang des disciplines qui ont une influence sur notre interprétation des faits, plaçons l'histoire. Il est impossible à chacun de nous de vérifier tout ce qui s'est passé dans la vie des peuples, c'est pourquoi nous nous en remettons à la compétence de ceux qui se sont donné pour mission de nous le faire découvrir et de l'interpréter. Leur responsabilité est grande, leur influence peut être durable:

> *Ne nous y trompons pas: l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière*[53].

52. Gouvernement du Québec, *Autant de façons d'être Québécois*, Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, 1981, page 56.

53. Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1981, page 7.

Même les distorsions et les omissions que l'histoire — telle qu'elle est parfois racontée — fait subir à la réalité peuvent être utilisées par l'enseignant, non seulement pour rétablir les faits, mais aussi pour montrer par quels chemins on peut s'écarter de la vérité. Songeons aux jugements de nos manuels scolaires sur les Amérindiens en particulier, le rôle des Blancs «civilisateurs» et leur appropriation du territoire (nous ne détenons pas le monopole sous ce rapport: des pays voisins ont aussi fourni leur effort), les résultats de la cession de la Nouvelle-France à l'Angleterre qui sont vus différemment par les historiens. Sur les Amérindiens, mentionnons une contribution importante du ministère de l'Éducation, à l'intention des professeurs d'histoire et de géographie du primaire et du secondaire. Il s'agit d'une bibliographie sélective commentée d'ouvrages imprimés qui circulent ou se trouvent dans les bibliothèques. Ce guide apporte certains éclaircissements sur les groupes autochtones et recommande les ouvrages les plus à jour dans ce domaine[54]. Pour corriger l'image que nous avons des Amérindiens et des Inuit, signalons aussi les ouvrages de Vincent et Arcand, Savard, Smith, la revue *Recherches amérindiennes au Québec*, pour ne nommer que ceux-là.

La contribution des groupes ethnoculturels au développement du Canada et du Québec en particulier devrait être mise en évidence, elle aussi, à l'occasion de l'enseignement de l'histoire. Pour les Noirs, rappelons particulièrement les contributions de Bertley, de Winks et de Dejean; pour d'autres groupes, le Secrétariat d'État du gouvernement fédéral a entrepris la publication d'une série de volumes sur les peuples qui forment la population du Canada (collection «Histoire des peuples du Canada»): à ce jour, des ouvrages sont parus sur les Grecs, les Portugais, les Norvégiens, les Polonais, les Écossais et les Arabes. Plus particulièrement pour le Québec, l'Institut québécois de recherche sur la culture, créé en 1979 (L.R.Q., chap. I-13.2), a ouvert un «chantier» de recherche et d'animation de la recherche sur les communautés culturelles au Québec, à l'intérieur du thème «Changements culturels et problèmes d'identité». Il veut ainsi tenter de remédier à l'«état de sous-développement des études ethniques», compte tenu de l'«élargissement des paramètres de la société québécoises», (Rapport 1980-1981). Jusqu'à ce jour, les chercheurs de l'Institut ont publié un ouvrage collectif sur les anglophones du Québec et une bibliographie annotée sur les Juifs du Québec. D'autres travaux sont en cours, et le chantier des cultures ethniques est composé de personnes venant de divers groupes ethnoculturels. L'avenir est prometteur, car l'Institut a placé parmi ses perspectives de travail, l'élaboration de son orientation «en matière de recherche et d'animation de la recherche sur les questions ethniques».

En ce qui concerne la population de Montréal, signalons la série de monographies publiées par le Conseil scolaire de l'île de Montréal intitulé «Profil d'une communauté ethnique de Montréal», qui compte actuellement sept titres. Nous souhaitons que soit encouragée la publication d'oeuvres portant plus spécialement sur ces peuples et leurs visions du monde, leurs valeurs propres, leurs cultures familiales, sociales, économi-

54. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Coordination des activités en milieux amérindien et inuit, *Pour parler des Amérindiens et des Inuit*, Québec, 1982, 94 pages.

ques, éducatives, médicales, politiques éthico-religieuses, en un mot, leurs anthropologies propres. Qu'on nous donne autre chose que les épisodes de leur installation dans notre pays et leurs relations d'intégration à la société majoritaire. Il serait aussi intéressant de connaître *leur propre interprétation de leur histoire telle qu'ils la voient eux-mêmes*.

— La géographie

Les peuples qui habitent le Québec viennent de quelque part. Nous avons tous nos racines dans un pays qui avait ses caractéristiques physiques et où un groupe humain s'était formé et avait développé un genre de vie qui avait fait à la longue ce groupe différent d'un autre. La géographie humaine, en particulier, qui étudie les interactions entre le milieu et l'homme est intéressante à plus d'un point de vue. Elle montre la diversité qui existe d'un continent à l'autre, d'un pays à l'autre, d'un peuple à l'autre. Elle tente de l'expliquer, à sa manière sans doute, mais elle contribue à mieux faire comprendre les comportements et les mentalités de ceux avec qui nous vivons, ceux qui sont venus d'ailleurs pour continuer à vivre ici. L'actualité même fournit des prétextes à retourner consulter la géographie, comme par exemple des exploits sportifs qui se déroulent dans des pays ou des villes dont on n'a jamais entendu parler jusqu'ici, ou encore, ce qui est malheureusement plus fréquent, les conflits armés qui apparaissent ici et là sur la planète dans des contrées qui, autrement, resteraient inconnues pour nous. A-t-on songé aussi à utiliser les connaissances des élèves eux-mêmes sur leurs pays d'origine, leurs coutumes, leurs traditions? Celles des parents ou d'autres personnes pourraient aussi être utilisées avec beaucoup de profit.

— Les oeuvres littéraires et artistiques

La littérature, la musique, la sculpture, la peinture, la danse sont des moyens privilégiés d'expression des peuples. Orale ou écrite la littérature a véhiculé les rêves, les croyances, elle est un interprète de la philosophie et de la religion des peuples, elle explique le monde suivant l'interprétation qu'en ont donnée des auteurs connus ou inconnus. Il est aussi intéressant de faire des rapprochements entre les littératures, comme entre les arts eux-mêmes, dans une tentative d'intégration des matières et des disciplines, ou encore de tenter de voir comment le même thème — que ce soit dans le conte, la danse — se retrouve dans des pays différents et à des époques parfois assez reculées. Les révélations de pareilles recherches sont parfois étonnantes: elles nous prouvent, à tout le moins, que nous ne somme pas si étrangers les uns des autres[55]. Les peuples vivent depuis longtemps des mêmes rêves, des mêmes craintes, des mêmes espoirs: cela, il faut le découvrir car les divisions et les idéologies ont tendance à l'occulter. C'est en ce sens que, parlant du dialogue des civilisations, Roger Garaudy écrivait: «Un véritable dialogue des civilisations n'est possible que si je considère l'autre homme et l'autre culture comme une partie de moi-même qui m'habite et me révèle ce qui me manque[56].»

55. On trouvera un intéressante documentation sur ce sujet dans les publications de la collection *Archives de folklore* du Centre d'études sur la langue, les arts et les traditions populaires (CELAT) de l'Université Laval.

56. Roger Garaudy, *Pour un dialogue des civilisations*, Paris, Editions Denoel, 1977, page 154.

Ces rêves, ces craintes, ces espoirs, on les retrouve dans le patrimoine artistique du Québec, surtout d'expression populaire, qui s'est développé, à partir d'apports autochtones et étrangers. La chanson, la danse, le conte, les légendes nous les ont transmis avec une saveur et des accents d'ici. Ce que nous cherchons ailleurs se trouve peut-être déjà dans notre propre fond traditionnel. Qui nous dit que nos nouveaux concitoyens ne s'y reconnaîtraient-ils pas s'ils en avaient un minimum de connaissance? C'est pourquoi il est hautement désirable que tous les moyens soient pris, d'une part, pour que les arts et les traditions populaires du Québec trouvent leur expression dans des œuvres et des activités qui les mettent en évidence, et, d'autre part, que tous les Québécois puissent avoir accès à une meilleure connaissance de ces formes de patrimoine. Dans cette perspective, il faut encourager les groupes qui se sont donné pour objectifs de populariser les traditions québécoises et de les diffuser partout au Québec et à l'étranger, que ce soit par des spectacles ou par des publications[57]. De telles activités sont plus propices à faire ressortir ce qui nous unit plutôt que ce qui nous divise.

— Matériel didactique

Avec la meilleure volonté du monde, les enseignants ne sauraient faire de miracles s'ils ne possèdent pas les instruments pédagogiques appropriés, surtout lorsque le matériel didactique dont ils disposent véhicule des préjugés racistes, ethniques ou religieux, que ces préjugés soient exprimés ou qu'ils fassent partie de la pédagogie cachée, par des omissions voulues ou par des distorsions apportées aux faits. En ce qui concerne plus particulièrement le manuel scolaire, le ministère de l'Éducation a fait connaître ses intentions:

> *Un manuel scolaire, pour être approuvé, devra:*
>
> . . .
>
> — *respecter les valeurs culturelles, morales et religieuses du milieu;*
>
> — *éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants*[58].

Pour y donner suite, une mesure importante a été prise par la formation d'un comité mixte composé de représentants du Conseil du statut de la femme, de la Commission des droits de la personnes et de la Direction du matériel didactique qui «a proposé un ensemble de critères à évaluer à l'aide de la grille d'analyse[59]». En 1979, les éditeurs ont été informés et désormais l'approbation du matériel didactique doit se faire à l'aide de cette grille. Même si au ministère on a déjà refusé du matériel qui ne répondait pas aux critères, il reste dans les établissements d'enseignement

57. En ce qui concerne la conservation et la diffusion de tout ce qui touche les arts et traditions populaires du Québec, la troupe de folklore *Les Sortilèges* est en mesure d'assurer sa collaboration à l'enseignement, tant par ses productions sur scène que par ses publications et son école de danse. Elle a aussi développé le secteur de la recherche dans son centre Marius-Barbeau.

58. *L'école québécoise*, paragr. 9.3.4.

59. Claude Morin, «Stéréotypes et matériel didactique», dans *Vie pédagogique*, no 9, octobre 1980, page 29.

des manuels qui sont là pour encore un certain temps, compte tenu de la récession économique et des habitudes des administrations qui ne renouvellent pas leurs stocks trop fréquemment. Malgré cela, à partir de ce qu'il ne faut pas faire ou dire, les enseignants peuvent utiliser ces manuels en faisant voir les défauts, les manques de jugement, les omissions, les distorsions, bref, un matériel défectueux peut être converti en instrument de sensibilisation à l'existence des préjugés ou de la discrimination raciale ou ethnique. La Commission des droits de la personne met, elle aussi, du matériel et des ressources à la disposition du public dans la lutte contre la discrimination. Enfin, les organisations ethnoculturelles, les ambassades, les consulats, font circuler dans les établissements où on le demande un intéressant matériel, particulièrement audiovisuel, qui devrait être utilisé avec un certain sens critique, dans la mesure où ces oeuvres seraient au service de la propagande idéologique des pays producteurs.

— Les langues d'origine

Dans le but d'aider les familles et les groupes ethnoculturels à conserver leurs langues, le ministère de l'Éducation a lancé, en 1977, le Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) destiné aux élèves du primaire et éventuellement du secondaire. C'est aussi une façon de reconnaître le rôle que peuvent jouer ces langues dans la conservation des cultures d'origine. Si, en effet, on tient toujours au respect et à l'acceptation de ces cultures, encore faut-il leur permettre l'utilisation des instruments qu'elles jugent indispensables à cet effet. Au reste, les communautés culturelles n'ont pas attendu cette initiative du ministère pour s'intéresser à leurs langues: il existe des classes de langues dans les vingt-sept écoles ethniques privées du Québec; d'autre part, soixante-deux organismes communautaires représentant environ quarante groupes ethnoculturels dispensent des cours de langues à vingt mille élèves du primaire et du secondaire, soit après les heures d'école, soit en fin de semaine. Ceux-ci sont financés en grande partie par les communautés elles-mêmes, et aussi par le gouvernement fédéral, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec et par les pays d'origine. Le ministère de l'Éducation, par cette initiative du P.E.L.O., prend sur lui d'accorder les soutiens pédagogique et financier nécessaires, en même temps qu'il accorde à ces cours la reconnaissance qu'il accorde à toute autre matière du programme. L'enseignement des langues d'origine est également appelé à faire partie du projet éducatif de l'école qui accepte de le dispenser, et, de ce fait, il prend place parmi les valeurs que celle-ci entend promouvoir. En 1981-1982, les cours du PELO comptaient sept cents inscriptions, en 1982-1983, on en compte 1 629, ce qui est une augmentation importante. Trois commissions scolaires — la C.E.C.M., Les Écores, Jérôme-Le-Royer — participent au programme, et quatre langues sont présentement enseignées: l'italien, l'espagnol, le portugais et le grec.

Des recherches tendent à démontrer que lorsque les élèves ne maîtrisent pas suffisamment ni leur langue maternelle ni la langue de la société d'accueil, ils accusent du retard dans leur développement, tant en ce qui concerne leurs performances linguistiques qu'en ce qui touche à l'acquisition des connaissances. On a aussi fait ressortir que l'enfant qui étudie une langue seconde avant d'avoir maîtrisé sa langue maternelle est porté à

manifester des troubles effectifs, notamment dans ses relations avec ses parents et sa communauté d'origine. Une autre étude a permis de constater que le succès d'un enfant dans une seconde langue, c'est-à-dire la langue de la société d'accueil dépend de sa maîtrise en langue maternelle[60]. C'est pour éviter ces conséquences néfastes sur les enfants, et conséquemment sur les familles et la société, que *l'enseignement des langues d'origine doit trouver sa place dans la formation des jeunes qui viennent de groupes ethnoculturels divers*. La valorisation de leurs cultures et de leurs langues d'origine aura plutôt des effets positifs, en ce sens qu'elle doit leur permettre de conserver leurs liens d'appartenance au groupe ethnoculturel dont ils sont issus. «Ceux des élèves étrangers qui se situent mieux et reconnaissent leur(s) propre(s) valeur(s) seraient alors, mieux que les autres, à même de situer les valeurs et éléments culturels véhiculés par le système scolaire et mieux à même d'en tirer parti; ce qui ne signifie pas se renier mais se construire[61].»

Dans le but de favoriser l'éducation interculturelle, nous croyons qu'il serait souhaitable qu'on permette l'accès aux cours de langues d'origine à tous les élèves de la société d'accueil qui en manifesteraient le désir: ce serait une occasion parmi d'autres de renforcer les liens entre les jeunes et d'ouvrir leur esprit à d'autres styles de vie en leur fournissant un outil supplémentaire de communication qui, même s'il devait rester imparfait par la suite, aurait au moins valeur d'effort vers une meilleure compréhension mutuelle.

— Les activités parascolaires

Tout ce qui n'est pas cours magistral, tout ce qui n'est pas leçon à apprendre ou devoir à faire, a le don de captiver l'attention des élèves, de susciter leur participation et leur enthousiasme. Les activités parascolaires font appel à la créativité, à l'imagination plus que ne saurait le faire le meilleur manuel; elles suscitent aussi la collaboration parmi les jeunes, ce qui donne souvent l'occasion à certains de manifester leurs talents mieux qu'ils ne sauraient le faire en toute autre circonstance. Bref, pour toutes ces raisons, les activités parascolaires constituent un cadre idéal pour sensibiliser à la présence et, dans une certaine mesure, aux valeurs des communautés culturelles qui composent la population de l'école. Par le fait qu'elles proposent des objectifs tangibles à atteindre, comme un spectacle, une célébration profane ou religieuse, une exposition, dans des limites de temps convenables, avec souvent des moyens rudimentaires, elles obligent les participants à faire appel à toutes les ressources qu'ils ont à portée de la main: les élèves eux-même, les enseignants, les parents, les organisations ethniques ou religieuses. Au reste, à défaut de pouvoir exercer une influence sur les programmes officiels d'enseignement, ne serait-ce pas dans ce champ d'activité que chaque école devrait commencer par se donner son propre programme d'acceptation des cultures?

---

60. Ministère de l'Éducation, Bureau des services aux communautés culturelles, *Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.)*: Etat de la situation, par Joseph Bitton, janvier 1983 (#51-6103), pp. 4-7.

61. France, Ministère de l'Éducation nationale, *Scolarisation des enfants étrangers*, Dossier d'information, s.d. page 29.

Mentionnons l'apport intéressant du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et du ministère de l'Éducation qui ont publié conjointement, en 1980, un guide à l'intention des enseignants intitulé *Vivre, grandir, partager*. Destiné à sensibiliser à la réalité multiethnique et interculturelle, il contient «une petite histoire ethnique du Québec» et il propose un certain nombre d'activités qui peuvent facilement être réalisées dans les écoles. C'est un exemple de ce qu'il faut faire pour aider à faire prendre conscience de la réalité québécoise; c'est aussi un projet à suivre, car il n'a pas été limité dans le temps. Probablement à cause d'une information déficiente de la part des milieux d'enseignement sur leurs réalisations en rapport avec ce projet, il est apparu aux initiateurs que la réponse du milieu scolaire a été décevante, qu'elle n'a été marquée que de rares réalisations dans la région de Montréal. S'il en fut réellement ainsi, cela est regrettable, car de semblables initiatives ne sont pas assez nombreuses pour qu'on se permette de les négliger. De plus, c'est en faisant des expériences avec des instruments comme celui-là que nous pouvons en arriver à rassembler un ensemble de moyens pédagogiques à partir de notre réalité à nous, celle qui est vécue quotidiennement dans nos écoles et dans notre société.

Conclusion

Tout au long de cet avis, nous avons parlé de la nécessité d'une éducation interculturelle. Une importante précision s'impose en concluant. Il est vrai que les Québécois ont besoin de s'ouvrir aux autres et de s'enrichir de l'apport de toutes les cultures. Il convient toutefois de le faire de telle sorte que se développe et s'affirme la culture française du Québec. Ce besoin fondamental entraîne une conséquence: s'il est vrai de dire que le système éducatif du Québec doit développer l'ouverture à toutes les cultures, il n'est pas moins vrai de dire qu'il doit d'abord prendre tous les moyens pour familiariser les communautés culturelles avec la culture française du Québec, qui est leur pays d'accueil, auquel elles sont invitées à s'intégrer sans pour autant renier tout ce qui fait leur valeur.

Ceci dit, la société québécoise est diverse. Elle est formée des multiples groupes humains qui, à différentes périodes de son histoire, sont venus s'établir au Québec et y prendre racine. Le mouvement n'est pas terminé, car chaque année amène son contingent de nouveaux arrivants. Mais, pour que la vie sociale se déroule mieux que dans une simple juxtaposition d'individus sans communication les uns avec les autres, il y faut une volonté de se connaître et de s'accepter les uns les autres, il y faut une volonté de vivre ensemble. Les héritages culturels que ces hommes et ces femmes apportent avec eux doivent entrer dans la composition de la culture québécoise qui, comme tout autre fait de civilisation, est toujours en évolution. Comme le dit l'anthropologue Lévi-Strauss, que nous citons en épigraphe à notre avis, «toutes les grandes civilisations sont des civilisations de carrefour qui ont su marier en elles des influences d'origines diverses».

Comment faire en sorte que, au Québec, une société qui a résolument décidé — au prix de nombreux efforts — d'accentuer les traits de son héritage culturel français, puisse se maintenir dans cette détermination tout en évitant de brimer les droits à l'existence des autres cultures qui l'entourent? C'est un défi de taille, car cette société tend à se réaliser — c'est son droit — selon ses aspirations propres, et en même temps elle veut reconnaître à chacune des composantes de la population du Québec la possibilité non équivoque de se développer et de s'épanouir. Une telle harmonie est éminemment souhaitable, et elle n'est réalisable, on en conviendra, que si chaque personne et chaque groupe ethnoculturel apprennent à découvrir les autres et à les accepter tels qu'ils sont. Apprendre à être dans une société diverse, c'est bien un objectif d'éducation.

L'institution scolaire, pour sa part, a une contribution très importante à apporter à cette démarche d'éducation, selon les objectifs et les moyens qui lui sont propres. Dans un premier temps, les structures d'accueil et d'aide pédagogique qu'elle a mises en place permettent aux jeunes venant des groupes ethnoculturels les plus divers l'exercice de leur droit à l'éducation, en vue de leur insertion dans la société, dans un esprit d'égalisation des chances. Il lui revient, ensuite, avec la famille et la communauté, d'entraîner les jeunes dans l'apprentissage du respect des cultures et de l'écoute de l'autre. Quant au personnel, enseignant et non enseignant, par ses attitudes tout autant que par les occasions que lui fournissent les activités d'enseignement ou de formation, il est appelé à jouer un rôle primordial. Ses

relations avec les élèves, les parents et la communauté doivent être le révélateur de l'engagement de l'école dans une éducation qui soit attentive au sens des valeurs et des visions du monde qui sont vécues par ces témoins vivants d'autres cultures.

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande:

1. Que, parallèlement à la lutte contre les stéréotypes racistes ou ethniques, soient mis en relief les aspects positifs des valeurs culturelles des composantes de la population au Québec, soit par le matériel didactique ou l'enseignement, soit par la formation et le perfectionnement du personnel enseignant.
2. Que les commissions scolaires et les écoles consultent les communautés ethnoculturelles sur les meilleurs moyens à prendre pour favoriser les activités d'intégration et d'acceptation.
3. Que les commissions scolaires et les écoles prennent les moyens nécessaires pour assurer la participation de tous les groupes ethnoculturels à la vie de l'école, soit par des manifestations artistiques ou religieuses, des «journées ethnoculturelles» ou d'autres activités, soit par leur présence au comité d'école.
4. Que les écoles qui sont situées dans des milieux composés de divers groupes ethnoculturels se donnent des projets éducatifs qui prennent en considération non seulement l'intégration des jeunes à la vie de l'école, mais aussi le respect des valeurs vécues par ceux-ci, que ce soit par les disciplines, par les activités parascolaires ou par la collaboration avec les parents.
5. Que soit encouragée, chez le personnel enseignant, la participation aux activités des associations culturelles, à des sessions ou ateliers de formation, soit avec ces associations, soit avec des centres voués à l'éducation interculturelle.
6. Que le ministère de l'Éducation et les organismes qui administrent le système d'enseignement prennent, en consultation avec les parents, les dispositions nécessaires à l'embauche et à la stabilité de personnel enseignant et non enseignant venant de groupes ethnoculturels différents, là où le mieux-être des élèves le requiert.
7. Que soient maintenues, développées et diversifiées les formules qui favorisent l'accueil et l'intégration des enfants à la vie et à l'école québécoises.
8. Que les élèves qui ont bénéficié des services des classes d'accueil reçoivent une attention spéciale, dite de post-accueil, dans les écoles qui les reçoivent.
9. Que les commissions scolaires aient la possibilité d'embaucher des agents de liaison issus de groupes ethnoculturels et chargés d'établir la communication entre elles et les familles.
10. Que les commissions scolaires et les écoles voient à adapter les grilles-matières à leurs besoins d'éducation interculturelle.

11. Que les services d'éducation des adultes soient invités à apporter leur contribution aux activités d'accueil d'intégration des nouveaux venus au Québec.

12. Que, par les attitudes du personnel enseignant et à l'occasion de certaines disciplines, comme l'histoire, la géographie, la littérature, les arts, les élèves soient sensibilisés aux valeurs vécues par les groupes ethnoculturels qui composent la société québécoise.

13. Que les commissions scolaires et les écoles fassent un accueil plus large au programme d'enseignement des langues d'origine du ministère de l'Éducation.

14. Que soient favorisées les activités parascolaires d'ordre interculturel, tant par la collaboration du personnel enseignant avec les élèves que par des apports fournis par les communautés culturelles elles-mêmes.

15. Que soit mise de l'avant une plus grande collaboration entre le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration et le ministère de l'Éducation, dans le but de stimuler l'éducation interculturelle, tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

ANDREANI, Pierre, HELGA FEIDER, MARCELLE HARDY-ROCH et ANNE-MARIE LORTIE, *Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe*, C.E.C.M., s.d., 155 p.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, *Multiculturalisme et racisme à l'école*, Rapport de l'A.C.E., par Michael Roe, Toronto, 1983, 70 p.

AUGUSTIN, J., *Profil culturel haïtien*, Montréal, Centre interculturel Monchanin, 1983, 125 p.

BERTLEY, Leo, *Canada and Its People of African Descent*, Pierrefonds, Bilongo Publishers, 1977, 374 p.

«L'histoire du Québec vue par un Québécois noir», dans *Revue Monchanin*, n° 60, juillet-septembre 1978, pp. 14-23.

BRATHWAITE, Rella, *The Black Woman in Canada*, Toronto, 1975.

BRETON, Raymond, JEFFREY G. REITZ et VICTOR VALENTINE, *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Montréal, l'Institut de recherches politiques, 1981, 482 p.

CLIFT, Dominique et SHEILA MCLEOD-ARNOPOULOS, *Le fait anglais au Québec*, Montréal, Libre expression, 1979, 277 p.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Rapport annuel 1981-1982*, Québec, 1983, 123 p.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Ils sont des nôtres . . .*, Montréal, 1981, 176 p.

Collection «Profil d'une communauté ethnique de Montréal»:
Les Ukrainiens à Montréal
Les Portugais à Montréal
Les Italiens à Montréal
Les Juifs à Montréal
Les Grecs à Montréal
Les Chinois à Montréal

Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais, 1981, 20 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école et les enfants de divers groupes ethniques et religieux*, Québec, 1979, 16 p.

Rapport 1980-1981, tome II: *La fonction sociale de l'institution scolaire*.

Rapport 1981-1982, tome II: *L'activité pédagogique*.

COMITÉ PROTESTANT, *Recherche de la qualité à l'école publique protestante*, par Nathan H. Mair, 1980, 247 p. (en anglais: *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Quebec*)

DAS, Kalpana, *Intercultural Context of the classroom and Its Implications in Teaching*, Montréal, s.d. (texte dactylographié)

DIALLO, Yaya, *Profil culturel africain*, Montréal, Centre interculturel Monchanin, 1983, 125 p. (dactylographié)

DEJEAN, Paul, *Les Haïtiens au Québec*, Montréal, Presses de l'université du Québec, 1978, 189 p.

FERNANDEZ, J. et I. JANUARIO, *Profil culturel portugais*, Montréal, Centre interculturel Monchanin, 1983, 125 p. (dactylographié)

FERRO, Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1981, 317 p.

FRANCE — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Scolarisation des enfants étrangers*, Dossier d'information, s.d., 29 p.

FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, 1972, 47 p.

GARAUDY, Roger, *Comment l'homme devint humain*, Paris, éditions J.A., 1979, 344 p.

Pour un dialogue des civilisations, Paris, Éditions Denoël, 1977, 233 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 1978, 2 volumes, 472 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Autant de façons d'être Québécois*, Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, 1981, 78 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979.

Clientèle scolaire des organismes d'enseignement 1980-1981, Québec, 1982, 221 p.

Pour parler des Amérindiens et des Inuit, Québec, 1982, 94 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC — MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION — BUREAU DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES, *Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.). État de la situation*, par Joseph Bitton, janvier 1983 (code: 51-6103), 22 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC — MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, Direction de la recherche, *L'immigration au Québec*, bulletin statistique annuel, vol. 7, 1979.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ NOIRE, *Rapport final des aspirations et des attentes de la communauté noire du Québec par rapport à l'éducation*, Montréal, 1978, 69 p. dactylographiées.

HALL, E.T., *The Silent Language*, New York, Doubleday, 1973.

HILL, Daniel G., *The Freedom Seekers. Blacks in Early Canada*, Agincourt, The Book Society of Canada, 1981.

ILLICH, Ivan, *Le travail fantôme*, Paris, Le Seuil, 1981, 162 p.

INTERCULTURE (voir aussi: REVUE MONCHANIN), «Apprendre de l'Inde», «Apprendre de l'Afrique noire», vol. XVI, n° 1, janvier-mars 1983.

«Quelle coopération internationale? Perspectives interculturelles», vol. XVI, n° 2, avril-juin 1983.

L'univers juridique des autochtones: II — Fondements, droit familial, droit criminel, droit foncier, bibliographie, vol XV, n° 75-76, avril-septembre 1982.

KAPESH, An Antane, *Eukuan nin matshimanitu innu-iskueu. Je suis une maudite sauvagesse*, Montréal, Leméac, 1976, 240 p.

LACHAPELLE, Réjean et JACQUES HENRIPIN, *La situation démolinguistique au Canada, évolution passée et prospective* Montréal, L'Institut de recherches politiques, 1980, xxxii-391 p.

LANGLAIS, Jacques et ROBERT VACHON, *Qui est Québécois?* Collection «Rencontre des cultures», Montréal, Fides, 1979, 155 p.

LATIF, Georges en collaboration avec l'équipe, «Mesures d'aide aux communautés culturelles du Québec», dans *Vie pédagogique*, n° 21, novembre 1982, pp. 33-35.

LOIS REFONDUES DU QUÉBEC (L.R.Q.), Chap. C-12: Charte des droits et libertés de la personne.
Chap. I-14: Loi sur l'instruction publique.

MORIN, Claude, «Stéréotypes et matériel didactique», dans *Vie pédagogique*, n° 9, octobre 1980, p. 29.

PANIKKAR, Raimundo, «Alternative(s) à la culture moderne», dans *Interculture*, vol. XV, n° 4, octobre-décembre 1982, pp. 2-25.

«Percées dans la problématique pluriculturelle» dans *Revue Monchanin*, vol. VIII, n° 3-5, janvier-décembre 1976 (numéro spécial), cahier 50, 74 p.

PELLETIER, GUY avec la collaboration de MANUEL CRESPO, *Le jeune immigrant dans le système scolaire*, C.E.C.M., 1979, 210 p.

PERRON, Jacques, «Les minorités au Québec», dans *Dossier Québec*, Paris, Éditions Stock, 1979, 519 p.

PIERON, Henri, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, Presses universitaires de France, 5e édition, 1973, 576 p.

PREISWERK, R. et D. PERROT, *Ethnocentrisme et Histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, éd. Anthropos, 1975.

REVUE MONCHANIN (voir aussi INTERCULTURE), *Communication interculturelle*, vol. VII, n° 4, septembre-octobre 1974, cahier 46, 32 p.

Éducation interculturelle I, vol. VII, n° 3, mai-juin 1974, cahier 45, 32 p.

Éducation interculturelle II, vol. VIII, n° 6, janvier-mars 1976, cahier 51, 51 p.

Autodétermination politique des autochtones:

I — vol. XII, n° 1, cahier n° 62, janvier-mars 1979;
II — vol. XII, n° 2, cahier n° 63, avril-juin, 1979;
III — vol. XII, n° 3, cahier n° 64, juillet-septembre 1979.

L'univers juridique autochtone: I — Le droit, la politique, les cultures, vol. XII, n° 4, octobre-décembre 1979.

TRUDEL, Marcel, *L'esclavage au Canada français*, Québec, Presses universitaires Laval, 1960, XXV-432 p.

Initiation à la Nouvelle-France, Montréal-Toronto, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971, XVIII-323 p.

TULLOCH, Headley, *Black Canadians: A long Line of Fighters*, Toronto, N.C. Press Ltd., 1975.

UNESCO, *Introduction aux études interculturelles*, Paris, 1980.

VACHON, Robert, «D'un Québec intégrationiste à un Québec interculturel», dans *Interculture*, n° 73, octobre-décembre 1981, pp. 2-33.

WALKER, James W. St-G., *A History of Blacks in Canada: A Study Guide for Teachers and Students*, Ottawa, Minister of State for Multiculturalism, 1980.

WINKS, Robin W., *The Blacks in Canada: A History*, Montréal, McGill — Queen's University Press, 1971.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Claude BENJAMIN

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants à la C.S. Richelieu Valley
Mont Saint-Hilaire

Membres
Louis BALTHAZAR
Professeur titulaire
Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Enseignant en éducation humaine et sociale, Secrétariat Québec Amérique Latine
Montréal

Lucien BEAUCHAMP
Président du Comité catholique
Salaberry-de-Valleyfield

William BEDWELL
Écrivain
Gatineau

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson
Beauport

Max CHANCY
Professeur de philosophie
Collège Édouard-Montpetit
Montréal

Hélène CHÉNIER
Directrice de l'école Calixa-Lavallée
Montréal

Michel CHOKRON
Professeur agrégé en informatique
École des hautes études commerciales
Montréal

Claude DUCHARME
Directeur québécois des Travailleurs Unis de l'Automobile
Montréal

Joan FITZPATRICK
Conseillère pédagogique pour les milieux défavorisés à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Montréal

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Présidente de l'A.F.E.A.S. Rimouski

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire de photos
Radio-Canada
Brossard

Peter J.H. KRAUSE
Directeur du personnel à la Commission scolaire Lakeshore
Huntingdon

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en communication et étudiant au doctorat
Université de Montréal
Montréal

Constance MIDDLETON-HOPE
Présidente du Comité protestant
Hudson Heights

Rosaire MORIN
Économiste et écrivain
Montréal

Monique MUS-PLOURDE
Membre de comités de parents
Montréal

Ann ROBINSON
Professeur de droit
Université Laval
St-Jean, Île d'Orléans

Claude ROCHON
Secrétaire général à la C.S.R. Carignan
Tracy

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et enseignement religieux à la Polyvalente Dominique-Racine
Chicoutimi

Marcel TRAHAN
Juge au Tribunal de la Jeunesse, district de Montréal
Montréal

Secrétaire
Raymond PARÉ